

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Entre a prescrição e o uso de si: o trabalho de coordenadoras
pedagógicas**

Jarinívia Siridó de Souza

Mestrado em Educação
Especialização em Formação de Adultos

Dissertação Orientada pela Prof^a. Doutora Paula Guimarães

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Entre a prescrição e o uso de si: o trabalho de coordenadoras
pedagógicas**

Jarinívia Siridó de Souza

Mestrado em Educação
Especialização em Formação de Adultos

Orientadora Professora Doutora Paula Guimarães

2020

Dedico aos sentidos e experiências,
Dedico a visão, ao ver a correnteza do Tejo,
Dedico ao olfato, ao sentir o perfume de alfazema na primavera,
Dedico ao paladar, ao sentir gostos e texturas,
Dedico ao tato, ao sentir a brisa gélida escorregar por entre os dedos,
Dedico à audição, ao ouvir o fado e perceber Alfama,
Dedico ao medo do desconhecido,
Dedico à sabedoria do aprender a conviver,
Dedico às amizades estabelecidas,
Dedico à saudade, que me acompanhará por toda parte.
Meu muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Eliete, que sempre se dedicou, me incentivou e me proporcionou uma boa formação. Uma mulher forte que apesar de não ter tido oportunidade de completar os seus estudos, lutou para que as filhas não tivessem a mesma sorte. É uma mulher que acredita na educação e se orgulha em tê-la proporcionado para as filhas.

À minha irmã, Jarinete, que sempre me ajudou quando iniciei a minha trajetória profissional.

Ao meu pai, José Mauro, *in memoriam*, que tenho certeza que estaria orgulhoso da trajetória que escolhi vivenciar.

À minha companheira, Danielle, que embarcou junto comigo neste grande projeto de formação. Entramos juntas no mesmo barco e não soltamos a mão uma da outra.

À professora e minha orientadora, Paula Guimarães, que trouxe grandes contribuições e nortes para organização e conclusão desse trabalho e me acolheu com muito carinho e prontidão.

À professora, Natália Alves, que foi uma grande incentivadora para a escolha de meu tema de dissertação.

Às coordenadoras participantes da pesquisa, minha gratidão.

Às minhas queridas amigas, Elayne e Paula Luíza, que pelo grau elevado de amizade e confiança entreguei a organização de minha vida enquanto estive fora do Brasil.

Aos meus amigos, Bruno e Igor, que abriram sua casa para me acolher e fazer parte de suas vidas de forma muito amorosa.

Às grandes amigas, Daniele, Socorrinha e Amanda, que acreditaram e incentivaram com muita alegria esse grande passo na minha carreira.

Ao meu amigo irmão, Eugênio, que não foi só um grande parceiro de trabalho, mas que a vida me presenteou com seu sentimento fraterno.

Ao meu amigo diretor, Thiago, que abriu as portas da escola para a realização da pesquisa.

Aos meus amigos pesquisadores, Ivanilo e Dieb, que de forma muito solicita se puseram à disposição para as trocas de ideias e incentivo à pesquisa.

RESUMO

A dissertação intitulada “*Entre a prescrição e o uso de si: o trabalho de coordenadoras pedagógicas*” é uma investigação de cunho qualitativo, assente ao paradigma interpretativo, cujos objetivos gerais são analisar o trabalho prescrito e o trabalho real das coordenadoras pedagógicas em três escolas da rede municipal de ensino, em Fortaleza, e interpretar as aprendizagens que decorrem dessa relação. Para este fim, o trabalho foi organizado em três etapas: a revisão teórica, a metodológica (empírica) e a análise dos dados. Na revisão teórica, são discutidos temas sobre a ciência do trabalho, debatendo-se sobre os conceitos de trabalho prescrito e de trabalho real numa perspectiva ergológica. A importância da aprendizagem informal e de como ela se conecta ao trabalho são aspectos destacados. A relação entre educação e trabalho, adentrando os fatores históricos e ontológicos, suporta a discussão sobre o surgimento da escola e da profissionalização dos educadores na Europa e no Brasil. O trabalho das coordenadoras pedagógicas, com ênfase nos processos de identidade, e as características do trabalho dessas profissionais é igualmente abordado. Relativamente às opções metodológicas, a coleta de dados baseou-se em entrevistas às coordenadoras de três escolas de diferentes distritos do município de Fortaleza, na análise documental de legislação e em outros documentos escritos relativos ao trabalho realizado pelas inquiridas. Os dados foram tratados através da análise do conteúdo. A discussão destes dados possibilitou compreender o trabalho e as aprendizagens em contextos de trabalho das coordenadoras pedagógicas. O debate em torno dos dados recolhidos denota a importância do trabalho no processo formativo das coordenadoras, nomeadamente no que remete para o auto reconhecimento dessas profissionais de educação.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Trabalho, Identidade, Coordenadoras Pedagógicas.

ABSTRACT

The dissertation entitled “Between prescription and self-use: the work of pedagogical coordinators” is a qualitative investigation, based on the interpretative paradigm, whose general objectives are to analyze the prescribed work and the work of the pedagogical coordinators in three schools of the municipal school system, in Fortaleza (Brazil) and understand the learning that comes from this relationship. To this end, the work was organized in three stages: theoretical review, methodological (empirical) and data analysis. The theoretical review discusses themes related to the labor science, discussing the concepts of prescribed work and real work from an ergological perspective. The importance of informal learning and how it connects to work are highlighted aspects. The relation between education and work, including historical and ontological factors, supports the discussion about the emergence of school and the professionalization of educators in Europe and in Brazil. The work of the pedagogical coordinators, with emphasis on the identity processes and the characteristics of the work of these professionals, is equally addressed. Regarding to the methodological options, the data collection was based on interviews with the coordinators of three schools from different districts of Fortaleza, document analysis of legislation and other written documents relating to the work done by the people surveyed. Data were processed through content analysis. The discussion of these data provided the understanding of the work and of the learning in the work contexts of the pedagogical coordinators. The discussion about the collected data denotes the importance of the work in the development process of the coordinators, especially as regards the self-recognition of these education professionals.

Key-words: Learning, work, identity, pedagogical coordinators.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
INTRODUÇÃO	1
1.0. O TRABALHO: NO TEMPO, NO CONHECIMENTO E NO CORPO	5
1.1. APRENDIZAGEM INFORMAL E CONTEXTOS DE TRABALHO	9
1.2. O VALOR DO TRABALHO: ENTRE A PRESCRIÇÃO E O USO DE SI.	15
2.0. TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS	21
2.1. EUROPA E BRASIL	23
2.2. PROFISSÃO DOCENTE:	29
2.3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO.....	35
3.0. METODOLOGIA	42
3.1. CONHECENDO MAIS SOBRE O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	45
4. ANÁLISE DE DADOS: O QUE ESTÁ NAS ENTRELINHAS?	48
4.1. JUNTANDO AS PEÇAS	50
4.2. CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS: DA TEORIA À PRÁTICA.....	52
4.2.1 IDENTIDADE	52
4.2.2. TRABALHO	57
4.2.3. APRENDIZAGENS.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS.....	83
ANEXO 1: Termo da comissão de ética	84
ANEXO 2: Guião de entrevista ao coordenador pedagógico.....	85
ANEXO 3: Termo de consentimento livre e esclarecido	87
ANEXO 4: Termo de autorização para pesquisa acadêmica junto a SME	89

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS E GRÁFICO

Tabela 1: Atividades de campo e identificação de escolas e coordenadoras entrevistadas **Erro! Marcador não definido.**

Tabela 2: Categorias e subcategorias **Erro! Marcador não definido.**

Tabela 1: Atividades de campo e identificação de escolas e coordenadoras entrevistadas 43

Tabela 2: Categorias e subcategorias 49

Gráfico 1: Fluxo de demandas e orientações..... 46

LISTA DE SIGLAS

EJA- Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político Pedagógico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

SME – Secretaria Municipal de Educação

DE - Distrito de Educação

UFC- Universidade Federal do Ceará

INTRODUÇÃO

A escola pública faz parte de minha vida desde 2007, apesar de ter iniciado a carreira antes, nos anos 2000. Entretanto, o destino dessa investigação cabe somente à realidade de educação pública brasileira e reservar-me-ei a ela. Das várias experiências que embarquei, foram dentro dos muros das escolas públicas, mais especificamente no Ensino Fundamental, o que corresponde ao 1º e 2º ciclo na realidade portuguesa, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A realidade da escola pública brasileira sempre foi palco de reflexões e críticas relacionadas à qualidade do ensino e da aprendizagem. Parto da premissa de que a busca pela qualidade de ensino precisa ser baseada também nas estratégias de desenvolvimento profissional. Os trabalhadores em educação têm um papel fundamental para o desenvolvimento dos quadros de qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999, p.11) *“é preciso atingir as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores”*.

A minha passagem por algumas dessas escolas repercutiu em impressões muitas vezes negativas. Eu, como docente da instituição pública de educação, sentia-me solitária nessa caminhada. A ausência de práticas para o meu desenvolvimento profissional e de meus companheiros era clara e triste. A escola não é um espaço onde encontramos somente professores e alunos. Toda a escola tem um grupo gestor e um desses sujeitos tem um papel bem definido na prescrição, acompanhamento do docente e do discente. Fossati e Sarmento (2015) apontam que o objetivo da supervisão é fomentar e apoiar na formação profissional e no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse período em que me dividia entre várias escolas, sempre senti falta da presença do coordenador pedagógico. Nos anos em que iniciei a minha trajetória como professora da escola pública, existia uma regra pouco interessante de nomeação de coordenadores pedagógicos, através de indicações políticas de vereadores. Esse dinamismo da época trazia para as escolas profissionais desinteressados, não generalizando, claro. Essa realidade só foi mudada em 2013, quando o município de Fortaleza estabeleceu que a função de gestor não seria mais através de nomeação, mas de seleção pública. Essa ação foi um “divisor de águas” para a educação no município de

Fortaleza. A reorganização da escola e de seus atores trouxe esperança e resultados positivos para a educação pública municipal.

Foi a partir dessa mudança que surgiu a oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica durante quatro anos. O intuito de fazer essa investigação vem da minha breve passagem como coordenadora e do meu desejo de partilhar ideias sobre o trabalho de coordenação pedagógica nas escolas. Desse percurso de estudos nasceu o título desta dissertação “*Entre a prescrição e o uso de si: o trabalho de coordenadoras pedagógicas*”. A escolha por essa temática envolve o trabalho das várias mulheres que se dedicam ao exercício da educação. A representação dessas pessoas na atuação da educação de ensino fundamental I é expressiva e a contribuição partiu do desempenho de trabalho de três delas. Por essa razão, invisto na representatividade do trabalho feminino nesta pesquisa.

No tocante à atividade da coordenação pedagógica, busco compreender qual é a relação existente entre trabalho prescrito e trabalho real no desenvolvimento de aprendizagens. Trabalhamos muitas vezes sem perceber essa relação tão estreita. Segundo Schwartz (2000), é nas atividades de trabalho que evocamos a “gestão de si”, pois o trabalho não é configurado somente a partir de normas. Ele traz a expressividade dos saberes.

A carência desta visão, entre o que é palpável ou não, deu suporte ao aprofundamento teórico na pesquisa sobre a ciência do trabalho. Nesta perspectiva, a investigação envolveu dois dos principais conceitos da ergologia: trabalho prescrito e trabalho real. Para a discussão destes conceitos utilizei o embasamento teórico de alguns autores como Schwartz (2011) que traz os conceitos de trabalho visível e invisível; Schwartz e Durrieu (2007) que discorrem sobre trabalho e a ergologia; e Trinquet (2010) que debate o trabalho docente numa perspectiva ergológica.

Mergulhar nas leituras desses autores me deu suporte para enxergar a existência de uma ponte entre trabalho e aprendizagens mobilizadas. Os contextos vividos pelos profissionais de educação são cercados pelo movimento constante de aprendizagens. Essas aprendizagens podem advir dos conhecimentos tácitos, das experiências individuais ou das trocas e da formação profissional (aprendizagem formal). O trabalho da coordenação pedagógica vislumbra aprendizagens ancoradas nas técnicas e normas, mas também do envolvimento experiencial dessas coordenadoras. Dessa percepção entre

trabalho e aprendizagem, a pesquisa apresenta também em seu quadro teórico argumentos relativos à aprendizagem informal. Os autores utilizados, Marsick, Watkins, Scully-Russ e Nicolaide (2017) apontam que as aprendizagens formal e informal são impulsionadas pelos contextos de trabalho. Eraut (2004) afirma que, através das aprendizagens informais o trabalhador pode estabelecer normas e técnicas com repercussão de novos acionamentos de aprendizagens.

Outra perspectiva desse estudo é a *práxis*, um conceito importante utilizado por Freire (1996). Para ele, um ponto firme do trabalho dos educadores é a ação refletida. Do mesmo modo, Schön (1991, 2000) apresenta o conceito de *reflexão-na-ação*. Esse conceito é ancorado nos acionamentos de resolução de problemas realizados pelos indivíduos nos contextos de trabalho.

A identidade é outro aspecto relevante que abordo, essencialmente no quadro do desenvolvimento profissional de coordenadoras pedagógicas. Todo o profissional perpassa por processos de identidade que, Dubar (2012) remete para um processo de *construção e reconhecimento de si*. Huberman (2013) apresenta essa construção de identidade, descrevendo as fases vivenciadas pelos docentes no decorrer da carreira. Alarcão e Tavares (2003) declaram que os caminhos percorridos para a construção da identidade, das coordenadoras pedagógicas, adentram a própria experiência docente. Nesta constante relação que abarca o trabalho, a aprendizagem e a identidade, construí a temática para esta investigação.

Sobre a metodologia, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa com base no paradigma interpretativo. Como afirmam Lessard, Goyette e Boutin (1990), a investigação interpretativa partilha o interesse fulcral pelos significados e pelas ações desempenhadas pelos atores da pesquisa. Relativamente aos dados recolhidos neste estudo, utilizei entrevistas e documentos oficiais, assim como outros textos relativos ao trabalho das inquiridas. Os dados foram tratados através de análise de conteúdo.

A seguinte pergunta norteia esta investigação: Como interpretar a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real de coordenadoras pedagógicas no que remete para as aprendizagens desenvolvidas na prática profissional? Deste questionamento inicial, foram suscitadas quatro objetivos: 1) Descrever e analisar as tarefas prescritas que fazem parte do trabalho das coordenadoras pedagógicas do Município de Fortaleza; 2) Identificar e discutir as atividades não prescritas que fazem parte do trabalho das

coordenadoras pedagógicas do Município de Fortaleza; 3) Conhecer e interpretar as aprendizagens decorrentes das tarefas prescritas e das atividades não prescritas desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas na sua prática profissional cotidiana; 4) Discutir os processos de identidade relativos ao cargo de coordenação pedagógica.

É sobre este cenário que destaco a importância da contribuição dessas trabalhadoras para a realidade das escolas brasileiras. A reflexão sempre será o palco principal para um olhar mais específico sobre a multiplicidade de serviços e aprendizagens da função de coordenação pedagógica. A prescrição é o início de tudo, mas nunca será o fim. As aprendizagens têm um grau elevado de importância para essas trabalhadoras em educação. A responsabilidade sobre a formação dos sujeitos não pode ser articulada somente com técnicas e normas. O que estas profissionais dão de si deve ser alvo de investigação e esclarecimento. A visão fiscalizadora deve ser quebrada e para que isso aconteça essas profissionais necessitam de visibilizar o trabalho que realizam.

1.0. O TRABALHO: NO TEMPO, NO CONHECIMENTO E NO CORPO

*“Eu acordo pra trabalhar
Eu durmo pra trabalhar
Eu corro pra trabalhar
Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer...”*

Trecho da música Capitão de indústria de Marcos Valle.

A palavra trabalho tem um peso significativo na vida dos seres humanos. Ela possui um sentido tão expressivo que uma pessoa costuma se reconhecer e/ou se identificar com sua atividade laboral. Na pequena estrofe acima, Marcos Valle quis mostrar o quão importante é o trabalho na vida de um indivíduo, pois ele se torna um patrimônio pertencente ao tempo, ao conhecimento e ao corpo, ao mesmo tempo que faz uma crítica a esse domínio que o trabalho exerce sobre a vida das pessoas. Neste sentido, Schwartz afirma que:

“Em todas as sociedades, quaisquer que sejam os lugares ou as épocas, os homens e as mulheres trabalham, ou seja, envolvem seus corpos em uma atividade socialmente programada que visa a produzir os meios materiais de existências.”

(Schwartz, 2011, p.20)

Essas atividades de trabalho são conceituadas por Schwartz (2012) como *“processos de trabalho e o uso de si”*. Neles estão inseridos percursos históricos, os meios e a força de produção, as organizações e a própria satisfação humana pelo trabalho, o que se designa de atividade consciente.

Sobre os sentidos concebidos pela sociedade acerca do trabalho, discorre Méda (2007, p.17) que *“o trabalho é um fundamento de ordem social e determina amplamente o lugar dos indivíduos na sociedade.”*¹ Existe uma gama de significados para caracterizar o trabalho nos contextos históricos e hierárquicos em uma coletividade. Ao mesmo tempo em que tem uma conotação de status social, de obrigação e de esforço, também tem o seu lado de criação e/ou de transformação, de utilidade humana.

¹ Tradução livre.

O trabalho se tornou uma ação natural da vida humana e para tanto necessitou de organização para que fosse eficaz para a sociedade. Nesta perspectiva, Thompson (1998) apresenta um momento importante dessa organização do trabalho, fazendo uma comparação do tempo ao relógio. Esse simples objeto, na verdade, tem um simbolismo organizacional determinante para o uso e controle do trabalho dentro da sociedade. Ele ganha força no período industrial, com o intuito de ordenar e otimizar o tempo das pessoas entre o trabalho e o lazer. Assim, “*Sociedades industriais maduras de todo os tipos são marcadas pela administração do tempo e por uma clara demarcação entre o **trabalho** e a **vida***”². (Thompson, 1988, p. 300)

No entanto, é importante pontuar que o trabalho não se faz só do tempo gasto pela ação humana. Existe uma dimensão deveras importante classificada por Schwartz (2012) como “*force de savoir*”, que é uma relação entre trabalho abstrato e o seu valor social. A construção do trabalho se vale do objeto do trabalho, do meio de produção e da atividade humana. Essa última é determinante para o desenvolvimento de si no trabalho, pois emerge uma apropriação entre o sujeito e o objeto, ao mesmo tempo que cresce a consciência teórica e técnica do trabalho. Este caminho de formação e consciência da experiência é percorrido pelos valores históricos e a dimensão da formação (técnica e ética) conceituado por Schwartz como “*construção de si*”. (2012, p. 529)

Desse mesmo modo, Sennett (2009) apresenta o artífice e discorre sobre a importância da atividade artesanal no desenvolvimento do trabalho e sobre a forma simbólica; foca-se numa relação intrínseca entre a mão e a cabeça. A primeira, a mão, seria a experiência, o ato de vivência, o treinar a ação. Relativamente à segunda, essa é a responsável pela concretização da prática. Diante dessa expressiva comparação, Sennett (2009) articula esses dois membros que estabelecem um privilegiado mecanismo de transformação e aperfeiçoamento de regras de atividades laborais. As mãos têm o extraordinário poder da vivência e da descoberta analítica. O uso emblemático das mãos para o ser humano ocorre como experimento aprofundado de situações vivenciadas pelos sujeitos a fim de assegurar que determinada ação é suscetível de mudança ou não.

O exemplo é relevante quando uma pessoa resolve aprender a dirigir. Ela irá precisar se apropriar de toda a legislação sobre o trânsito, terá apoio de um profissional que ensinará as primeiras manobras e situações de trânsito em aulas práticas na rua.

² Grifo do autor.

Contudo muitas aprendizagens decorrerão da atuação cotidiana, permitindo ao sujeito dirigir sozinho. Este deverá decidir onde ir, estacionar e reconhecer todas as regras de trânsito aprendidas na escola de direção. A pessoa precisa vivenciar a rua para entender o trânsito e para que a sua prática seja consolidada.

O uso das mãos é uma forma simbólica que o trabalhador utiliza, porque adentra um fator muito importante no trabalho: a busca pela qualidade. Diante dessa busca, o cérebro entra como uma ferramenta de trabalho através da execução, da prática ou do dinamismo. Nessa perspectiva, Sennett afirma que existe um diálogo expressivo entre a mão e a cabeça e com isso são exploradas dimensões importantes para o desenvolvimento do trabalho:

“O artífice explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas”. (Sennett, 2009, p. 20)

Esses processos criativos e de transformação vão estabelecendo novas relações inevitáveis para o aperfeiçoamento de habilidades responsáveis pelas mudanças operacionais do trabalho. Fica muito claro que a habilidade manual não é um campo exclusivo do trabalho. O aperfeiçoamento vem do engajamento das habilidades, da perícia vinculada à imaginação, à realidade tangível, às habilidades e à busca pela qualidade do trabalho. Pode-se entender o trabalho, segundo Finger e Asún (2003), como uma ação pragmática³, tendo em vista que a espécie humana se mobiliza para a construção de ferramentas e a transformação do meio ambiente, utiliza a linguagem como capacidade de pensamento, realiza ações cooperativas e possui a habilidade de aprender através de todos esses elementos juntamente com o uso da experiência num processo simultâneo de desenvolvimento. O ser humano vive em um movimento constante de aprendizagem.

O homem sempre buscou o trabalho para suprir as suas necessidades básicas. Essa superação atendia à criação de ferramentas e ao uso do meio ambiente para a sua sobrevivência, o que se estende até aos tempos atuais. A linguagem, por exemplo, é uma

³ O pragmatismo é um pensamento filosófico que teve forte influência nos Estados Unidos da América no campo da educação de adultos. Autores como John Dewey e Donald Schön são nomes representativos que apresentam discussões sobre a aprendizagem experiencial e o interacionismo simbólico.

forma de esboçar uma atividade laboral, em que o trabalhador irá apresentar a sua experiência na interlocução e na ação. O uso da linguagem para os contextos de trabalho denota a relação entre experiência e ação, visto que a informação sobre as atividades ainda é transferida através da oralidade e da imitação, mesmo tendo os sujeitos as bases teóricas que validam as várias funções das atividades de trabalho. Sennett (2009, p. 201) discorre sobre a função da linguagem na relação entre aprendizagem e trabalho, pontuando o seguinte: “*a linguagem encontra dificuldade para descrever as ações físicas, o que fica mais claro no caso da linguagem destinada a nos dizer o que fazer.*” (Sennett, 2009, p. 201)

Nota-se que o conhecimento experiencial é transferido através da imitação e das explicações orais, como meio de orientação laboral. Complementarmente, no aperfeiçoamento das técnicas, estas são transferidas e articuladas na oralidade. A este propósito, Sennett refere que

“Não dispomos de registros escritos do que os antigos oleiros pensavam a respeito da roda giratória, mas podemos deduzir que tinham consciência do que faziam, pois suas ferramentas e sua prática mudaram, e também porque os oleiros do início da era clássica usavam os dois procedimentos. Queremos chegar à conclusão de que sabiam o que estavam fazendo porque serve de advertência contra as histórias sobre lances ‘simples assim’ que costumam aparecer em relatos sobre avanços tecnológicos.” (Sennett, 2009, p.141)

A linguagem com o tempo foi se expandindo, através dos escritos, como maneira de armazenamento de informações e ilustração das ações. Sennett (2009) exemplifica esse momento importante através do processo usado pela americana Julia Child⁴, gastrônoma, que descrevia minuciosamente a técnica de preparo de seus pratos, após um regime de aprendizagem com uso da oralidade e da imitação dos professores *chefs* de cozinha. Estes exemplos de descrição das ações empenhadas pelos indivíduos na exploração de seus conhecimentos adquiridos e tácitos demonstram o desafio de trazer à tona, de forma consciente, as ações desempenhadas pelos trabalhadores nos sistemas laborais.

⁴ A americana Julia Child iniciou o seu processo de aprendizagem na arte culinária, em 1949, depois de ter se mudado para Paris junto com o seu esposo. Ela se matriculou na importante escola “*Le Cordon Bleu*” e enfrentou todo tipo de preconceito pelos *chefs* de cozinha da época. Aprendeu os segredos da culinária francesa e decidiu, junto com duas amigas, escrever e publicar um livro, ensinando a arte da cozinha às americanas.

Esta importância da linguagem na apresentação do trabalho se manifesta de forma metafórica através da prescrição, assim como a narrativa também se mostra como formato importante de descrição da atividade de trabalho para identificar o que ainda não se conseguiu prescrever. Schwartz (2012) explica essas diferenças manifestadas no desenvolvimento das atividades laborais e expõe a presença do desempenho do trabalho real e prescrito:

“A atividade de trabalho real se move a partir de um simbolismo – a prescrição – que reorienta o autor dela, suas dimensões, seu objetivo, seu fundamento, podem na ocasião fazer retornar à linguagem.” (Schwartz, 2012, p. 214)⁵

A linguagem tanto simboliza a prescrição da atividade do trabalho, como se apresenta quanto uma ferramenta de discussão e pesquisa daquilo que foi ou não citado como prescritivo. O espaço da linguagem permite apresentar aspectos da prescrição como as normas, os regulamentos e as descrições de ações quanto do trabalho real, evocando o uso de expressões da experiência, dos valores sociais e históricos que são invisibilizados no trabalho.

Neste tocante, Schwartz (2012) esclarece como as limitações permeiam a prescrição do trabalho, em que as situações mais complexas podem ficar invisíveis e podem não ser declaradas nos documentos descritivos de atividade, como, por exemplo, as situações insalubres, assim como os desgastes físicos e psíquicos vivenciados pelos trabalhadores.

Por essa razão, a linguagem é um uso social na descrição da dinâmica do trabalho, um elemento de pesquisa, de aprendizagem e de reflexão dos fenômenos laborais. Essas três vertentes preponderantes na dinamização do trabalho podem evocar a aprendizagem informal enquanto cerne da associação que potencializa as ações educativas e formativas do trabalho.

1.1. APRENDIZAGEM INFORMAL E CONTEXTOS DE TRABALHO

⁵ Tradução livre.

Os vários discursos sobre o trabalho vêm revelando a importância da sua relação com a aprendizagem informal. Os trabalhadores têm uma ligação muito estreita entre as ações operacionais e as intelectuais. Contrariando o que se pensava no modelo Taylorista, o trabalho não é uma caixinha onde se pode separar a ação manual da intelectual. É claro que esse modelo tinha pretensões de limitação intelectual bem definida para os trabalhadores, pois conforme Bélanger:

“O efeito de separação extrema entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, como no modelo taylorista, é limitar a atividade do espaço mental, se não calar a boca por completo”. (Bélanger, 2016, p.100)

Apesar de quererem revelar o trabalho como um ato reducionista e velado pelo poder, o trabalho adentra um debate de normas e de transgressões que resulta em renormalizações. O trabalho não é um fazer meramente mecânico; nele engloba-se uma ação humana e toda a complexidade que a envolve. Existe uma movimentação constante entre pessoas que se comunicam, trocam ideias, observam e, principalmente, pensam. Essa tomada de sentido sobre o que está em torno do trabalho gera discussões e o trabalhador percebe que ele não é só a força do trabalho; é também o lado pensante que está invisibilizado.

Nesse tocante, o trabalhador não costuma refletir sobre o que engaja e interpreta na realização de uma atividade de trabalho. Ele simplesmente faz o trabalho por achar que é empregado, unicamente, destacando o que é palpável, visível ou redundante e prescritivo. Tentando delinear o que é uma atividade de trabalho, Trinquet (2010, p. 96) refere que *“a atividade é uma tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os **outros**”*⁶.

Diante das várias nuances percorridas pelo trabalho, os contextos gerados por este perpassam a aprendizagem informal, onde os indivíduos buscam conhecimento em momentos imprevisíveis, em que buscam respostas através de uma conversa com um colega, de uma pesquisa, dos processos formais de ensino. O intuito do trabalhador nesse momento é encontrar soluções e ele vai construindo conhecimento de várias maneiras. Nessa perspectiva, Marsick, Watkins, Scully-Russ e Nicolaide (2017, s/n) afirmam que os *“processos formais e informais não se opõem, pois eles são uma unidade dialética e*

⁶ Grifo do autor.

se completam nos contextos e em situações reais de trabalho, que exigem adequações, resolução de problemas e aprendizagens”.

Marsick, Watkins, Scully-Russ e Nicolaide (2017) revelam que os indivíduos aprendem em situações concretas nos seus espaços de trabalho e analisam contextos reais de problemas e soluções. Os sujeitos apresentam uma capacidade de auto-gestão e reflexão crítica nos territórios profissionais; percebe-se que o trabalho não é uma atividade estática, mas é, sim, marcado por situações que envolvem tempo, espaços, interações e normas. Estes quatro elementos interagem, resultando em aprendizagens, de uma mesma forma que as ações reflexivas são acionadas nas situações marcadas por interpretações decorrentes das interações sociais estabelecidas nos espaços laborais.

A este propósito, afirma Schwartz que:

“(...) toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos, toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros” (Schwartz, 2003, p.23).

Nessa mesma vertente de pensamento, Eraut (2004) afirma que através da aprendizagem informal pode se estabelecer de forma não combinada prescrições e estruturas do conhecimento que oportunizam o desenvolvimento de novas aprendizagens em situações inesperadas, em que se necessita de respostas urgentes ou de novas tentativas na resolução de problemas nos espaços de trabalho. Estes momentos proporcionam aos sujeitos mecanismos de uso dos seus conhecimentos tácitos, juntamente com os conhecimentos que são impostos pelas normas mais ou menos estabelecidas dentro das instituições, assim como os conhecimentos adquiridos na formação profissional.

Estas complexidades presentes no cotidiano do trabalho dizem respeito ao que está para lá das normas estabelecidas pelas instituições, mas, sobretudo, remetem para o engajamento que a experiência proporciona dentro e fora do mundo trabalho. Mesmo sendo claro que as ações de conhecimento estão mais presentes dentro do espaço do trabalho, os acionamentos relativos ao conhecimento e à reflexão de novas posturas acontecem também fora desses sítios. Nesses casos específicos, é comum o trabalhador ir em busca de respostas em ação de formação (educação formal), na utilização de recursos, no quadro de pesquisas em livros, na tecnologia ou mesmo na troca de

conhecimento com profissionais mais experientes. O trabalhador leva consigo questões que podem fazer com que decisões ou posicionamentos necessitem de um tempo mais expressivo para que a resposta ao problema possa ser encontrada. Segundo a perspectiva de Coelho Jr. e Mourão (2011, p.229), o trabalhador caminha pela busca de “*entendimento, do conhecimento ou da habilidade*” que emerge de situações associadas a atividades. Nesse sentido, os embates vivenciados pelos trabalhadores são reconhecidos dentro da ergologia como “*dramáticas do uso de si*”⁷ (Schwartz, 2007).

Conscientemente, o trabalhador não se dá conta dessas “dramáticas”, visto que o trabalho é encarado como uma ação de execução automática. Não é comum parar para pensar no que ou porque é que se executa corriqueiramente as atividades laborais. Em contrapartida, o que sai da normalidade traz um peso maior e isso acarreta estímulos para aprender nos momentos desafiadores. As “dramáticas do uso de si” incitam o desenvolvimento de estratégias ou ações que, segundo Marsick e Watkins (2003), podem ter resultados esperados ou inesperados. Se ocorrer o primeiro resultado, não sai da normalidade; se for o segundo, revela um novo ciclo de descobertas. Ou seja, as normas prescritas trazem aos trabalhadores o que é esperado como trabalho e resultado; contudo o trabalho não envolve somente esse lado. As situações corriqueiras deixam de existir quando algo fora da normalidade ou controle surge e uma solução precisa ser pensada e acionada para que o problema seja resolvido.

Nesse sentido, Marsick, Watkins, Scully-Russ e Nicolaide (2017) destacam o uso da aprendizagem *informal e incidental*⁸ em resposta a situações complexas ou desconexas, recorrendo-se à experiência, às relações sociais, às situações de tentativa e erro e ao princípio de serendipidade. Estas estratégias travam uma batalha pela descoberta de procedimentos e incitam os dramas provenientes no trabalho que se repercutem na reflexão sobre a ação do sujeito com ele mesmo e com os outros nos espaços de trabalho. Assim, Coelho Jr. e Mourão (2011, pp. 230-231) conceituam que a “*aprendizagem é constituída por distintas etapas que variam em termos de finalidade e que culminam do*

⁷ As dramáticas do uso de si surgem como um conceito utilizado na ergologia que descreve as circunstâncias da dinâmica e da complexidade das experiências de trabalho. São acionadas diante das reorganizações das normas e/ou das inquietudes vivenciadas pelos trabalhadores dentro das instituições (Schwartz, 2007).

⁸ Para Marsick, Watkins, Scully-Russ e Nicolaide (2017), as aprendizagens informal e incidental são reveladas nos ambientes de trabalho através de interações cognitivas e socioculturais entre os sujeitos. As autoras argumentam que, nas rotinas de trabalho, os indivíduos interagem entre si de forma consciente ou não; estas rotinas são facilitadas pela reflexão e pela ação, estabelecendo práticas de aprendizagem em contextos de trabalho que podem ser acionadas pela aprendizagem formal, observação, interação com o outro, repetição, erro e experiência.

conhecimento adquirido em situação de trabalho”. Esta aprendizagem pode apresentar variações nos graus de abrangência, complexidade e objetividade. Neste sentido, as estratégias apoiam-se na aprendizagem do sujeito e são alicerçadas por pares, colegas e chefia.

Nesta mesma concepção de aprendizagem e de conhecimentos utilizados nos contextos de trabalho, através de abordagens individuais e sociais, Eraut discorre sobre as diferenças que se repercutem diretamente na ação dos trabalhadores:

“Na perspectiva individual, o conhecimento e a aprendizagem nos permitem explorar ambas as diferenças no que as pessoas aprendem e em como elas interpretam o que aprendem. Na perspectiva social, extrai-se a atenção para construção social do conhecimento e dos contextos para aprendizagem, e ampliam-se as práticas sociais e os produtos que provêm dos recursos do conhecimento para aprendizagem” (Eraut, 2004, p. 263).

Não obstante, a respeito do uso das “dramáticas do uso de si” pelos trabalhadores nos momentos que levam ao reconhecimento e alinhamento em momentos inesperados da ação, Donald Schön (2000) apresenta o conceito do “*conhecimento-na-ação*”. O autor sugere que este processo desencadeia mecanismos do uso da inteligência, quando se detectam e corrigem erros em busca de qualidade nas dinâmicas de trabalho. Desse processo de *conhecimento-na-ação*, surge a “*reflexão-na-ação*”.

Para Schön (2000, p.33), o conceito de “*conhecer-na-ação*” é um processo tácito, espontâneo e que não necessita de deliberação consciente. As situações não saem da normalidade e o indivíduo consegue realizar a ação pretendida sem pensar muito a respeito da mesma, sendo ela agradável ou não. Essa espontaneidade é reconhecida como o *conhecimento-na-ação*, visto que o trabalhador domina a situação e realiza o seu trabalho sem grandes problemas. Em contrapartida, é comum o surgimento de desafios que podem levar ao erro e em que o trabalhador terá que parar e pensar como deverá agir. Esse elemento de surpresa trará “momentos gatilho” para a reflexão, que podem acontecer durante a ação, sendo classificado pelo autor como “*presente-da-ação*”. Aqui, o sujeito necessita de tempo para a reflexão e a partir daí ele passa a “*refletir-na-ação*”. Desta forma, Donald Schön afirma que

“Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com contexto, durante o qual

ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação” (Schön, 2000, p.32).

A reflexão-na-ação tem uma função crítica dentro das estruturas de pensamento para a busca de respostas e, conseqüentemente, de um novo conhecimento. Contudo, estas estratégias não são finalizadas neste primeiro momento de reflexão, pois estas ações têm uma característica experimental e experiencial, funcionando como um fenômeno recente de observação do sujeito. Desta maneira, como estabelece Donald Schön a respeito das estratégias utilizadas pelo trabalhador para o uso da reflexão no momento da ação, *“a reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos - na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela”* (Schön, 2000, p. 34).

Em linhas gerais, as reformulações dos problemas e conduções experienciais são implicações comuns nas situações de contexto de trabalho. Esse movimento de inquietação e busca, principalmente, aciona categorias técnicas e práticas que proporcionam conhecimentos anteriores, como incentivo para o surgimento de novas invenções, juntando a teoria e as estratégias de ação. Esta conduta, segundo Schön (1991), resume-se à tentativa do sujeito de procurar resolver o problema e entender as situações, de modo a que ocorram mudanças.

Neste sentido, o trabalho é uma agregação de aprendizagens que são evidenciadas nos seus contextos, que podem ocorrer através de domínios que segundo Eraut (2004) são marcados pelo *“desempenho de tarefas, desempenho de papéis, consciência e compreensão, conhecimento acadêmico e competência, desenvolvimento pessoal, tomada de decisão e resolução de problema, trabalho em grupo, formação de juízo de valor”*⁹.

⁹ Para Eraut (2004, p. 265), a aprendizagem informal é definida como implícita, não estruturada e ocorre sem a necessidade de um professor. O autor apresenta uma tipologia de oito domínios que podem ser desenvolvidas em contextos de trabalho. Estes domínios elencam posições que adentram o conhecimento, a habilidade e as competências dos sujeitos nos seus espaços de trabalho. Esta tipologia destaca aspectos progressivos da aprendizagem dos trabalhadores ao longo das suas carreiras. A tipologia apresentada pelo autor pode ser usada como modelo de planejamento, registro ou revisão do desenvolvimento profissional. Cada domínio remete para situações de vivências comuns no cotidiano do trabalho.

No tocante aos domínios de aprendizagem informal nos contextos de trabalho, percebe-se que as ações podem ser apresentadas de forma implícita ou explícita, visto que incluem comportamentos rotineiros, tomadas de decisões, reflexões e discussões compartilhadas. As aprendizagens perpassam também pelos conhecimentos formalizados das academias, onde os sujeitos apresentam não somente saberes da experiência, mas também saberes teóricos específicos baseados na prática e na teoria.

O trabalho não deve ser ancorado somente numa concepção industriosa de força de trabalho, pois o homem não é uma máquina. O trabalho tem o seu lado enigmático e, devido a essa essência, o caráter impalpável não é reconhecido pela prescrição; por isso, o trabalho deve ser fator de pesquisa e reflexão. Schwartz (2012) declara que o trabalho não é uma descoberta do marxismo, ele sempre existiu; contudo, é com ajuda dessa abordagem teórica que passamos a pesquisar e compreender os significados que lhe são inerentes. Emergem assim a importância de falar sobre o trabalho, no que há de explícito ou implícito nos ambientes de trabalho. A aprendizagem informal, por exemplo, exerce significativa influência nos trabalhadores, pois segundo Flach e Antonello (2010), fomenta a integração da aprendizagem entre os trabalhadores nos seus espaços de trabalho. Estes processos oportunizam o desenvolvimento de perícia no indivíduo, visto que os processos de aprendizagem informal têm características experimental e experiencial.

1.2. O VALOR DO TRABALHO: ENTRE A PRESCRIÇÃO E O USO DE SI.

Ao longo da história, o trabalho desenvolveu-se de forma expressiva. Ele sempre fez parte da ação do homem que, com o seu poder de uso intelectual, foi aprimorando a sua atuação e os instrumentos usados, fazendo do trabalho um expoente de crescimento. Essa capacidade de uso da inteligência para o desempenho de atividades de trabalho permite ao homem diferenciar-se dos demais seres vivos. O homem não envolve só o seu corpo, mas implica principalmente sua mente; fazendo isso passa a ter um olhar mais crítico sobre as regras e os funcionamentos do trabalho.

Através do uso do potencial intelectual, o homem consegue apresentar o caráter duplo do trabalho. O “uso de si” no trabalho pode ser compreendido como o poder do agir, de se auto organizar. Através dessas capacidades, o homem se adapta e se atualiza

dentro das adversidades que vão se formando nos processos atuais de trabalho. Nesse aspecto, Trinquet declara que:

“A distância do trabalho prescrito e o real sempre existiu, desde o começo da hominização, desde o aparecimento do homo habilis em direção ao homo faber (homem fabricante). As transgressões resultantes daí e algumas renormalizações dessas transgressões explicam, uma parte significativa, da evolução constante da atividade humana”. (Trinquet, 2010, p.97)

Atualmente, em muitos países, o trabalho é entendido a partir de uma perspectiva capitalista, na qual as regras são definidas para a sua perfeita execução. Assim, o sistema racionaliza o que se pode entender como atividade laboral. Entretanto, nos vários estudos da ergologia, Trinquet (2010) aponta que mais elementos estão inseridos no que se pode chamar de **“essência do trabalho”¹⁰**. O dinamismo do trabalho provem da profunda relação que o homem tem no que remete para o seu poder de agir e de se redesenhar nas urgências presentes nas atividades de trabalho. Nessa perspectiva, Trinquet discorre como se apresenta o trabalho humano:

“O trabalho humano está em constante evolução e em todos os planos e lugares do mundo. Mais ou menos rápido e profundo no tempo, seguindo as civilizações e as culturas, mas jamais estático”. (Trinquet, 2010, p.97)

Para a ergologia, sempre existirá um diálogo entre as situações de trabalho, o tempo e o lugar. Segundo Trinquet (2010), são parâmetros *“indissociáveis e universais”* na natureza do trabalho. O trabalho é um encontro pluridisciplinar, pois conversa com todas as áreas de conhecimento, a fim de se conhecer a realidade complexa da atividade laboriosa e trazer uma comunicação entre os *“saberes constituídos e investidos”*, assim classificados na ergologia.

Esses saberes partem do pressuposto de que o trabalho prescrito e o real articulam conhecimentos constituídos ou socráticos (eruditos) que fazem parte da prescrição, sob a forma de livros, cursos, procedimentos, regras e normas. Incluem-se também os saberes investidos ou da experiência que elencam questões relacionadas com os valores, a educação, a criticidade, e com os conhecimentos individuais e históricos. Como descrito por Schwartz (2011), esta articulação está cravada *“a todo tempo no corpo e na mente ou*

¹⁰ Grifo nosso.

na alma”, sem fazer qualquer referência à religião, mas como um domínio material conduzido pelo trabalho. Essas relações entre teoria e experiência estão imbricadas, pois os dois saberes são complementares e permitem compreender e analisar as diferentes situações que envolvem o trabalho. Não pode-se esquecer também que todo trabalhador traz consigo sua identidade para o desenvolvimento de uma função. Ele se reconhece dentro do que realiza. Ao longo de sua vida, ele vai construindo-se e reconstruindo-se como profissional nos locais de trabalho. Este processo é definido por Dubar (2012) como *“natureza de construção social”*.

O trabalho tem seu lugar na história por partilhar aspectos relativos às vivências sociais de um povo. Ele não deve ser entendido somente pelo seu papel de mercado, com um viés econômico; mas, acima de tudo, o trabalho favorece a mediatização das *“relações de uma população com seus meios de existência, no eixo de uma transformação, culturalmente transmitida, das normas de satisfação de vida”*. (Schwartz, 2011, p.21)

Atualmente, o mundo do trabalho perpassa várias transformações que podem ser percebidas através dos avanços tecnológicos, na extinção ou na formação de novos postos de trabalho, na luta pelos direitos do trabalho. Esses avanços não são eventuais. Assim como o rio, o trabalho tem o seu curso para correr e as mudanças e as discrepâncias são evidenciadas cotidianamente. As pessoas procuram se encaixar nessas dinâmicas, que a cada dia se tornam mais desafiadoras, mas o que está em questão é a sobrevivência.

Essa luta incessante por um lugar ao sol, onde as pessoas buscam a melhor forma de viver, apresenta a crescente busca pelo conhecimento e adequa-se dentro dos padrões dos postos de trabalho. Ao mesmo tempo, é uma forma velada de poder, pois segundo Han (2010) é uma forma disciplinadora da sociedade em que o homem se transforma em *“empresário de si”* e *“sujeito da obediência”*. Ser qualificado, nos dias atuais, é ter mais condições para competir no mercado. Como apontado por Bauman (2001), a relação íntima entre trabalhadores e mercado, remete para a comparação ao casamento. Há uma relação muito estreita entre um e outro. O mercado é dinâmico e faz com que o trabalhador se torne polivalente dos conhecimentos adquiridos, gerando empregos. Diante disso, Lima afirma que:

“Num passado não muito remoto, a educação do povo não servia para nada e arriscava-se a contaminá-lo pela cultura letrada, com prejuízo para sua celebrada rusticidade e autenticidade. No presente, pelo contrário, parece que a

educação tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem de ‘habilidades economicamente valorizáveis’ ou em ‘qualificações para o crescimento econômico’, segundo as categorias dominantes nos discursos de política educacional” (Lima, 2012, p. 27).

O reconhecimento da educação como estratégia de desenvolvimento promove o avanço de cursos e qualificações, nos quais se apresenta através de teorias o que se deve fazer nas atividades de trabalho. Nestas teorias, é discutida a prescrição do trabalho, apresentada nos moldes formalizados de educação, incidindo sobre atividades de trabalho específicas. As pessoas de alguma forma necessitam de se familiarizar e compreender como funciona a dinâmica da atividade, até onde essa deve caminhar dentro da função específica. Dentro do que Schwartz define como “*trabalho mercantil*”, ele afirma que:

“No trabalho mercantil, as normas antecedentes estão mais próximas do trabalho como prescrições, procedimentos, constrangimentos, relações de autoridade, de poder, mas também os saberes científicos, técnicos, as regras jurídicas, as experiências capitalizadas, tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes que a pessoa tenha começado a agir”. (Schwartz, 2011, p. 34)

Entretanto, o trabalho não tem como único material de evidência esse lado prescritivo, visto que toda a atividade de trabalho, mesmo com auxílio de máquinas e/ou computadores, tem por detrás uma ação humana, desempenhando uma atividade que envolve diferentes aprendizagens. Os contextos de trabalho engajam aprendizagens para o desenvolvimento de processos e a aplicação de novas abordagens nos espaços laborais, por terem um lado imprevisível. No trabalho, as aprendizagens formais e informais não são opostas. Como afirma Eraut (2000, p.19), “*o conhecimento profissional não é caracterizado separadamente do como se aprende e de como se usa. É através dos contextos que a aquisição e uso são revelados*”. O trabalho real está inserido nos contextos de trabalho. Bélanger (2016) afirma que dentro do trabalho real estão as instruções e os procedimentos. Eventualmente, aparecem no decorrer do processo de trabalho dimensões que adentram os conhecimentos experienciais individuais ou que decorrem trocas, de reflexões sobre os problemas e sobre o uso da inteligência. Em conformidade com o que foi apresentado sobre a prescrição e o uso de si nas atividades de trabalho, Trinquet também elenca fatores da imprevisibilidade existentes no trabalho:

“Na realidade, o que caracteriza a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é o fato de o trabalho ser, por definição, imprevisível, isso quer dizer que ele não é e não pode ser previsto. Tanto do ponto de vista da experiência quanto da teoria, a única certeza confiável é que sempre existirá uma distância entre o trabalho prescrito e praticado, por mínima que seja”. (Trinquet, 2010, p. 98)

Os trabalhadores concretizam as suas atividades de trabalho dentro das prescrições que são estabelecidas para a execução. Entretanto, existe uma lacuna entre a prescrição e o trabalho real. Essa lacuna é a mobilização de esquemas movidos diante da imprevisibilidade existente no trabalho, o que Bélanger (2016) conceituou como *“face oculta do trabalho”*:

“O distanciamento entre real e prescrito vem das contribuições individuais dos trabalhadores, através dos conhecimentos tácitos, dos conhecimentos experienciais, da inteligência das ações, o que pode ser chamado de face oculta do trabalho” (Bélanger, 2016, p.99).

Em contrapartida, existe uma valorização da força de trabalho sem evidenciar os processos de conhecimento investidos em qualquer ação, atrelando a isso que o trabalho tem significações como objeto de troca e valor. Relativamente a este aspecto, Marx (2011) reconhecia o *“caráter duplo do trabalho”*, no qual se trava uma reflexão acerca do uso dos valores sobre o trabalho:

“Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso”. (Marx, 2011, p.172)

Segundo esse mesmo pressuposto, Bélanger (2016) menciona o valor do trabalho pela qualidade da ação. Essa procura pela qualidade evoca, segundo Sennett (2009), em primeiro lugar o desejo de realização de um bom trabalho e, em segundo, a relevância de conferir as capacidades necessárias para que isso aconteça. No entanto, essa qualidade vem embutida dentro de processos formais de educação, associada a compensações materiais que envolvem economia e negócios. Essa busca pela qualidade repercute nos

sentimentos individualistas de disputa e responsabilização do indivíduo pela sua formação e, conseqüentemente, inserção no mercado de trabalho.

Contudo, não se objetiva nessa investigação trazer à tona os desafios entre mercado e competitividade. Portanto, ligando trabalho e educação, as próximas secções têm como objetivo discutir os processos de conhecimentos ligados às atividades de trabalho de um grupo de trabalhadoras específicas, designadamente no caso de professoras-coordenadoras.

2.0. TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS

“A espécie humana não existiria, com toda a sua especificidade, se não trabalhasse e, graças a esse trabalho, humanizasse a natureza, construísse um mundo humano e mudasse a própria espécie e suas condições de sobrevivência. Tampouco existiria se não pudesse, graças à educação, transmitir os avanços de cada geração para a geração seguinte e, assim, substituir aos poucos ou completar a evolução biológica por uma evolução cultural”. (Charlot, 2013, p.65)

Quando se fala de trabalho e educação, esta ligação encontra-se relacionada, de imediato, com atividades expressamente humanas, pois somente o homem trabalha e se educa. Partindo desse pressuposto, emergem fundamentos históricos e ontológicos. No que se refere aos fundamentos históricos, o homem se faz através dos processos de produção e desenvolvimento de ações no decorrer da história, enquanto os fundamentos ontológicos remetem para o que esses processos resultaram, o produto da formação para o próprio homem.

O homem tem para benefício próprio a racionalidade. O uso da racionalidade humana para uso e transformação da natureza é reconhecida como trabalho. Entretanto, Aristóteles dizia que a inteligência deveria servir o pensamento e não o labor. Nessa perspectiva, Saviani afirma que:

“Ora, assim entendido o homem, vê-se que, embora trabalhar e educar possam ser reconhecidos como atributos humanos, eles o são em caráter accidental, e não substancial. Com efeito, o mesmo Aristóteles, considerando como próprio do homem o pensar, o contemplar, reputa o ato produtivo, o trabalho, como uma atividade não digna de homens livres”. (Saviani, 2007, p.153)

Na Grécia antiga, somente aos escravos era atribuído o dever de trabalhar. Mesmo que fosse oferecida a educação, esta possuía uma orientação exclusiva para a própria atividade desenvolvida pelo homem. Aos homens livres era-lhes destinada a escola para o desenvolvimento do pensamento filosófico e a preparação de dirigentes. Apesar desses olhares de servidão e castigo, sabe-se que o homem existencialmente se fez através do trabalho e que este processo foi garantido através da necessidade. Como afirma Saviani (2007, p.154), o sujeito “*forma-se homem*”, pois ele passa por processos de aprendizagens

e educação como produto da sua existência dentro da história. O homem, como ser animal e pertencente à natureza, difere dos outros animais por estabelecer relações sociais com outros homens e por ter o potencial de criação, transformação, apropriação da natureza para transformá-la através do trabalho (Frigotto, 1989).

Nos processos primitivos onde a produção era baseada na coletividade através de meios de produção existencial, a educação era um processo passado de geração para geração, conhecida de produção comunal, ou seja, *“dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo”* (Saviani, 2007, p.154).

A separação entre trabalho e educação veio com apropriação privada da terra e com ela o surgimento da divisão de classes. Nesse momento, ficou definido quem era proprietário ou não-proprietário. Isto torna-se importante dentro do trabalho, porque desde então quem teve a posse da propriedade pode sobreviver sobre o trabalho daquele que não era proprietário. Se todos deveriam aprender e se educavam de forma comum, nesse momento as diferenças surgiriam. A escola manifesta-se com diferenças quanto à estratificação social e sobre esse aspecto Saviani afirma que:

“A escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política) [...] A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. (Saviani, 2007, pp. 157-158)

Depois da revolução industrial, uma nova relação entre trabalho e educação surge. Com o advento do modo de produção capitalista, vê-se a necessidade de instruir a população para que esta possa ter condições de assumir atividades de trabalho mais complexas. Esse período a educação ficou associada à escola e com ela a universalização da educação, numa relação direta entre o trabalho e o capitalismo. Neste âmbito, vislumbra-se uma ideologia positivista - a educação liga-se ao desenvolvimento e ao crescimento do capital, gerando assim a teoria do desenvolvimento. Para Frigotto (1989), a escola vem a ser uma produtora de capacidade e potencialidade do trabalho e da renda. Essa lógica de desenvolvimento fomenta o que Gramsci classificou de *“dialética intelectuais- massa”*:

“O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massas; o estrato dos intelectuais se desenvolve qualitativa e quantitativamente, mas todo progresso para uma nova ‘amplitude’ e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, através de indivíduos, ou mesmos grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais especializados”. (1978, p.22)

A educação torna-se um trampolim com o objetivo de consagrar o crescimento econômico; contudo, esse desenvolvimento não é universalizado já que o modo de produção capitalista é segregador. A educação, apesar de universal, não garante ascensão social de toda a gente; nem todos têm acesso à escola e muitos menos chegam à universidade. O trabalho ao longo do tempo vai se transformando e as pessoas tentam desesperadamente acompanhar essas mudanças. Apesar de não ter garantias, ainda assim, o melhor caminho é apostar nas instituições de ensino como oportunidade e melhoria de vida.

2.1. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EUROPA E NO BRASIL

Tal como enunciado sobre os processos de trabalho por Schwartz (2012), toda a atividade de produção perpassa por circunstâncias de desenvolvimento, combinando o objeto de trabalho, o meio de trabalho, os espaços de trabalho numa atividade expressamente humana. Esta afirmação serve para chegar à ideia de que a educação sempre esteve presente no trabalho. Ela em algum momento da história foi reconhecida como processo importante e o próprio homem, como ser pensante, se apropriou dela como uma atividade de trabalho.

Nessa perspectiva, os processos de educação passaram a ser reconhecidos como fatores necessários de desenvolvimento. Como foi evidenciado acima por Schwartz (2012), a educação passou a ser pensada e construída como uma atividade de trabalho, que necessitava de força, meios e espaços de trabalho. As primeiras escolas surgiram no quadro dessas ideias e com elas estavam engajados os profissionais que passariam a ser protagonistas dos processos pedagógicos, designadamente os professores.

No final do século XVII e início do século XVIII foram estabelecido parâmetros para o trabalho do professor. Segundo Nóvoa (1999, p.16), estes eram designados de *“corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente”*. Esse processo daria ao professor um *status* de especialista para a realização da função que lhe incumbia. Isso foi o ponto pé inicial para a profissionalização da carreira do magistério. Tornava-se para muitos ocupação principal. Ainda no século XVIII, a profissão foi estatizada e deixou de apresentar a dimensão corporativa mais tradicional do ofício. Os professores aderiram ao projeto e a partir de então só foi permitido ensinar desde que se possuísse uma licença ou autorização do Estado para tal. Essa licença era conseguida através de uma sequência de exames e condições, que incluíam muitas vezes valores morais que deveriam ser considerados no exercício da função.

A partir do século XIX ocorre a expansão escolar, pois um novo patamar social surge e a instrução passa a ter um valor de *status* para sociedade burguesa. A profissionalização do professor, que já se tinha elevado a especialista, passa a ter um valor ainda mais considerado. Ser professor naquele momento personificava o caminho privilegiado dentro da sociedade; esses sujeitos passaram a ser agentes culturais e políticos, apesar do poder não estar concentrado nas mãos dos profissionais da educação.

Nesse mesmo período e já no século XX, surgem as escolas normais. Elas vão concretizar o poder estatal sobre a profissão e representam uma importante conquista para o professorado. Essas instituições profissionais se dedicavam: à formação do indivíduo de modo a conseguir a titulação, à produção das normas docentes num nível coletivo e à socialização desses sujeitos numa concepção cultural desses profissionais. Os professores lutavam pelo reconhecimento da profissão enquanto especialistas e pela relevância social da profissão. O estado passou a ter um controle maior sobre as instituições e os profissionais que se dedicavam a ensinar.

Nesse sentido, Nóvoa traz à discussão a forma como foi moldado o profissional de educação:

“As instituições de formação ocupam um papel central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (ao nível coletivo), contribuindo

para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”. (1999, p.18)

A profissionalização docente se deu a partir de constantes lutas e decisões. O reconhecimento da carreira centrou-se em três eixos de reivindicações: “*melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira*” (Nóvoa, 1999, p.19). Este processo ocorreu principalmente pelo olhar desenvolvimentista do estado investido na educação. A educação, a partir do momento que é estatizada, passa a ter um “*fundo comum*”. Segundo Nóvoa (1999, p.19), “*no princípio do século XX, este ‘fundo comum’ é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade*”. Cresce a necessidade de ter profissionais que trabalhem para o progresso. Os professores passaram a ser vistos de uma forma simbólica como protagonistas do desenvolvimento e as escolas os locais onde isso podia ocorrer.

Ainda no século XXI, os professores continuam a lutar pela dignidade da carreira. Alguns entraves à profissão repercutem-se até aos dias de hoje na classe dos professores, como, por exemplo, as mudanças recorrentes de escolas (as mudanças de perspectivas políticas-partidárias, também interferem nos processos tanto educativos como no trabalho dos profissionais de educação), as grandes jornadas de aulas (professores que necessitam trabalhar três turnos) para complementação salarial. Essas desventuras ainda hoje precisam ser discutidas, pois o bem-estar docente reflete-se na qualidade do trabalho e na saúde do profissional.

Reportando ao Brasil, o processo educativo foi iniciado na colonização. O Brasil passou por três processos muito bem articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese. Na colonização, a grande intenção era a posse e exploração da terra. A educação, apontava para a aculturação, ou seja, a aprendizagem do idioma (ler e escrever), dos valores, das tradições, das crenças e dos costumes dos próprios colonizadores. A catequese passou pela difusão e conversão religiosa católica. Esse processo se deu com a chegada dos Jesuítas e a criação das primeiras escolas e seminários no território brasileiro. Segundo Saviani (2013), a educação jesuítica incluía práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não institucionais (o exemplo). A primeira, centrada no método *Ratio Studiorum*, formação dogmática, contra o pensamento crítico, preparava os padres-mestres. A segunda, não institucional, traduzia a instalação clara e severa da dominação cultural. Nesse mesmo plano educacional, surge a figura do supervisor educacional, denominado *prefeito dos estudos*, segundo Saviani:

“Explicita-se, pois, no Ratio Studiorum, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos. Esse destaque da função supervisora com a explicitação da ideia de supervisão educacional é indício da organicidade do plano pedagógico dos jesuítas, o que permite falar, ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito”. (Saviani, 2013, p.56)

O segundo momento importante do processo educativo brasileiro ocorreu após o Alvará de 28 de junho de 1759, que determinou o fechamento e expulsão dos jesuítas e início das *aulas régias*, no ensino primário e secundário, durante a reforma pombalina. Entretanto, o primeiro concurso para admissão de professores régios aconteceu cinco anos após a data do Alvará. Para além da demora, a reforma passou por grandes problemas como: insuficiência de professores régios, falta de livros, escassez de verbas para aplicação da reforma, baixos salários e atraso nos pagamentos dos professores contratados. Nesse mesmo Alvará, surge a figura do *diretor de estudos* que, conforme Saviani (2013), tinha como atribuições supervisionar, advertir e corrigir professores para cumprimento dos seus deveres. Ainda sobre esse período, Veiga (1992) relata que houve muitas contratações de professores leigos e mal pagos. Estas duas informações marcaram mais uma vez uma sequência de desventuras na profissionalização de professores e na atuação do que viria a ser o coordenador pedagógico, no Brasil.

No século XIX, deu-se início a uma nova configuração educativa com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. As escolas foram instituídas em todas as cidades e vilas mais populosas. Nelas era utilizado o método mútuo de ensino, que se baseava em aprender a leitura, a escrita, a gramática do idioma nacional, as quatro operações aritméticas, as noções de geometria, de ciências naturais e de sociedade e os princípios da religião católica, como a moralidade. Essa metodologia era também conhecida como monitorial ou lancasteriana ¹¹. Ela era baseada no aproveitamento dos alunos mais adiantados que exerciam as funções de monitores de sala de aula. Estes estudantes eram nomeados auxiliares de professores, enquanto os próprios

¹¹ O método mútuo também era conhecido como monitorial ou lancasteriano, pois foi inicialmente proposto pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers.

professores seriam supervisores de ensino. Os procedimentos didáticos partiam de uma perspectiva de ensino mecânico de memorização e não reflexivo. O método era aplicado em salas numerosas e de forma severa, através de constrangimento e punições para quem agisse contra os princípios disciplinares. Ele tinha um aspecto quantitativo, pois existia a possibilidade de instruir um grande número de pessoas e a baixo custo. Várias críticas recaíram sobre a ineficiência do método, devido à falta de preparação dos professores, a ausência de incentivo fiscal e financeiro. A educação primária e secundária precisou de novas reformas para instrução pública brasileira (Saviani, 2013).

Somente com a promulgação do Ato Adicional de 1834, as províncias passaram a responsabilizar-se pela formação docente e, em 1835, foi criada a primeira Escola Normal na cidade de Niterói, província do Rio de Janeiro. Conforme Saviani (2009), os professores passaram a ter uma formação mais específica baseada em conceitos pedagógicos-didáticos. Os padrões da Escola Normal consolidaram-se e mantiveram-se até ao século XX, quando, em 1939, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias passaram a ser ministrados pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril.

Novas adequações nas políticas públicas da educação foram necessárias após o golpe militar de 1964. O Brasil passava por grandes problemas devido à censura. Era preciso alterações que beneficiassem o poder vigente. Para tanto, o curso de pedagogia foi retirado da Faculdade de Filosofia e foi criado, no ano 1969, um novo curso que tinha a atribuição de formar professores e também especialistas em educação e que preparava diretores, orientadores, supervisores e inspetores (Saviani, 2009).

O percurso da educação no período da ditadura militar, entre 1964 e 1986, foi extremamente controlador e centralizador. Os processos de redemocratização na década de 1980 tiveram grande envolvimento dos professores, que lutavam pela melhoria salarial e por reformulações profissionais. A luta por um estado democrático e participativo ganhou grande força, fazendo com que fossem definidos novos papéis dentro das instituições escolares.

Atualmente, os profissionais de educação brasileiros têm a sua atividade regulamentada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nas quais são estabelecidos os processos educativos e formativos ao longo da vida. No tocante à formação profissional dos coordenadores, esta encontra-se prescrita na Lei nº 9.394 da

LDB. Nesta lei, afirma-se que esses atores devem concluir uma formação de nível superior em pedagogia ou através de uma formação ao nível da pós-graduação.

Art. 64°. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 20 de dezembro de 1996).

O coordenador pedagógico foi um dos sujeitos criados para estabelecer novos pactos no campo educativo, pois, segundo Alarcão e Roldão (2010), a essência do trabalho do supervisor é ancorada no apoio e na regulação dos processos formativos do trabalho do professor, tendo por base uma atuação crítica e reflexiva, através do diálogo e da pesquisa. Esse olhar sobre a formação desse novo profissional na função de coordenação pedagógica veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia para o cargo de supervisor escolar.

Sobre a importância de uma consciência crítica dos educadores, Freire afirma que::

“A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. [...] A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que pensam donos da verdade e do saber articulado” (Freire, 1996, p.42).

Percebe-se que o magistério é uma profissão muito visada por mudanças constantes, dado que serve os interesses políticos e econômicos. Ao longo da história, esta profissão passou por vários debates e constantes mudanças, dado que muito do trabalho dos professores envolve a formação do cidadão-trabalhador, orientado para o crescimento econômico. Os profissionais da educação, não importa o tempo, sempre buscaram reconhecimento e valorização da profissão. Lutaram para serem respeitados e

terem espaço de poder para expor o que é importante na educação. A sua prática precisa ser valorizada e, para isso, necessitam de refletir, de terem consciência crítica.

2.2. PROFISSÃO DOCENTE: CAMINHOS DA PRÁTICA E DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Conforme Marx (2004), o trabalho é um processo pelo qual o homem utiliza e transforma a natureza e nele mesmo faz uso da *práxis*. Nesse mesmo sentido, Freire (1996) afirma que os homens e as mulheres são seres históricos e inacabados e que constantemente se formam e se (re)formam, fazendo uso da reflexão na sua prática.

Pensando nestas perspectivas de mudança de algo e de si, o desenvolvimento profissional de um indivíduo perpassa não somente pela sua atuação no trabalho, mas pela sua formação identitária marcada pelo tempo. Esta identidade não vem somente do ativismo proposto pela prática, mas pelas experiências vividas individualmente e socialmente. Schwartz (1997) classifica esta circunstância de “*experiência viva*”, ou seja, abrem-se possibilidades de compreensão e aprendizagem diante das discrepâncias oferecidas pelo trabalho. Os sujeitos envoltos nas “dramáticas do uso de si” abrem janelas de aprendizagens e experiências usando-se a eles próprios e aos outros. Tardif (2014) aponta que essa gama de negociação de saberes advindos da experiência traçada pelo tempo e pelas trocas modifica e forma a identidade do trabalhador através do seu “*saber trabalhar*”.

Tendo em vista as relações que envolvem a construção dos saberes dos profissionais do magistério, aponta-se o tempo como processo de pertencimento. Para Tardif (2014), o tempo é um fator importante para edificação dos saberes destes profissionais. Para o autor, o tempo vem acompanhado de dois momentos singulares e importantes para o trajeto de que serve de base de desenvolvimento do saber trabalhar do professor: o tempo e os saberes docentes; e o tempo e a identidade profissional. Nesse sentido, percebe-se que o tempo tem uma ligação contínua com os saberes docentes e com a identidade profissional: ele tem o papel de desenhar o profissional através de sua história e experiência.

Entretanto é importante especificar o que se compreende por saberes, tendo em vista a amplitude de significados que podem ser-lhes atribuídos. Na verdade, engloba o

que é classificado como saber, saber-fazer e saber-ser. Para Tardif (2014, p.60) esse conjunto de saberes advém dos “*conhecimentos, das competências, das habilidades ou aptidões e das atitudes dos docentes*” que dão sentido ao trabalho desses profissionais. Esses saberes segundo o autor não terão um sentido reducionista de “*saber cognitivo*”, mas um teor muito mais abrangente, com fundamentos ancorados nas histórias de vida dos sujeitos; ou seja, esses saberes são essencialmente “*existenciais, sociais e pragmáticos*” (p.103).

Se os saberes perpassam pela história de vida das pessoas, permite-se aqui explicá-la como fator existencial, pois está vinculada as experiências de vida, comprometida com sua vida familiar, escolar, pessoal e social. Pois como afirma Tardif (2014, p.103), *o professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’*. O professor, como um ser do mundo, é um sujeito existencial e não somente epistemológico. Os seus saberes são acumulados a partir das experiências de vida, das emoções, da linguagem e dos relacionamentos com os outros e consigo. Baseados nesta perspectiva, os saberes dos profissionais da educação estão entrelaçados nos processos de “construção de si” e da socialização. Paralelamente, o profissional constrói os seus saberes nos fundamentos sociais, visto que os saberes não são singulares e há várias fontes de aquisição de saberes. Esses saberes sociais são advindos de tempos, como da infância, da frequência da escola e da universidade, e dão início à construção profissional do professor, quando este começa a sua carreira profissional, nos locais de trabalho, nas trocas com outros trabalhadores. Finalmente, os saberes são pragmáticos, ligados ao trabalho. Estes saberes são modelados nas situações de trabalho, nos quais o professor interage no seu campo de ação individualmente ou coletivamente: individualmente, quando assume o seu papel de professor e demonstra as várias ações correspondentes à sua função; e, coletivamente, quando interage com outros membros da escola para usar ou reestruturar as novas normas ou os projetos da instituição.

Esses fundamentos são alicerces importantes para a formação do professor, pois não englobam somente o domínio cognitivo e instrumental da carreira. Incluem também elementos como a emoção, as relações e os valores simbólicos. Tardif (2014) relata a importância do tempo na modelação da identidade do profissional de educação:

“O tempo não é somente um meio – no sentido de ‘meio marinho’ ou ‘terrestre’- no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela

duração administrativa das horas ou dos anos de trabalhado. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo de vida profissional, tempo da carreira – que o ‘Eu’ pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um ‘Eu’ profissional”. (p. 108)

O professor passa por um processo que percorre o tempo para se reconhecer e ser reconhecido como profissional. Nesta perspectiva, Huberman (2013) apresenta fases que o profissional do magistério percorre ao longo de sua vida. Essas fases têm o tempo como precursor, contemplando: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e o desinvestimento¹².

O primeiro estágio, *a entrada na carreira*, inicia-se com a escolha do magistério, e dura em média 2 ou 3 anos. Nessa fase, o profissional tem um contato inicial com o trabalho e as particularidades do mesmo. Ao mesmo tempo que o profissional está imerso nas suas motivações, o seu processo de sobrevivência e descoberta será sempre marcado pela dúvida se o seu engajamento segue um caminho mais coerente. A sala de aula ainda é um grande desafio, uma vez que existe um distanciamento entre as ideias e as realidades do dia-a-dia.

No momento da fase da *estabilização*, o sujeito encara um reconhecimento, tanto individual, como por parte de outros professores. Esta fase dura entre 8 a 10 anos de trabalho. Neste momento, o profissional já possui um sentimento de pertença e apresenta com naturalidade as suas convicções sobre os processos e contextos de trabalho. Tem maior liberdade no fazer e firmeza no explicar sobre o que foi decidido. Sente-se mais seguro para enfrentar situações mais complexas. O seu olhar pedagógico perante a si e/ou outros já se consolidou.

O momento mais ativista do docente cabe na fase de *diversificação*, no qual a sua identidade profissional já está consolidada e os grandes desafios e desdobramentos da

¹² O autor Michaël Huberman apresenta fases que apontam o tempo de vida profissional dos professores. Para tanto, ele faz uma equivalência entre os anos de carreira e fases em que esses sujeitos se apresentam. Segundo Huberman (2014, p. 47), na entrada na carreira o sujeito passa de 1 a 3 anos, estabilização e consolidação entre 4 a 6 anos, diversificação e questionamentos entre 7 e 25 anos, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo??? entre 25 e 35 anos e desinvestimento entre 35 e 40 anos. Essas fases são importantes para a compreensão dos percursos formativos também do coordenador pedagógico, haja visto que, geralmente, esse profissional inicia sua carreira na docência.

profissão tendem a divergir com mais clareza. Os professores neste momento mergulham com mais audácia na gestão de sala de aula e constroem novos patamares pedagógicos. Ao se apropriarem das ideias e refletirem sobre elas, eles tornam-se mais fortes para debater os desvarios impostos pelo sistema.

Nesta fase, o profissional *põe-se em questão* e passa por uma crise identitária. Contudo, esse momento não é muito claro para ele. Esta fase contempla uma retrospectiva do trabalho e da sua história de vida. Os fracassos muitas vezes trazem um sentimento de descaso, uma sensação de incerteza. *Pôr-se em questão* traz um sentimento existencial na profissão do docente: o que está em questão não são somente as discrepâncias vivenciadas no curso da vida profissional em sala de aula, mas também a falta de desafios, já que um sentimento de monotonia se instaurou internamente. O professor neste momento questiona-se sobre a sua contribuição para outros setores da educação, pergunta-se se permanece na sala de aula ou se se aventura por outros percursos.

No estágio da *serenidade e distanciamento afetivo*, o sujeito já tem internalizada sua identidade profissional. Não procura mais nada para si ou para os outros. Sente serenidade e regista uma confiança no saber-fazer e saber-ser. Da mesma maneira, sente um distanciamento afetivo no que remete para a relação professor-aluno, pois esta relação não pode ser compreendida com autoritarismo ou falta de interesse profissional. A questão está no sentido de distanciamento de gerações entre os dois atores, no qual as questões de diálogo se tornam mais difíceis. O profissional neste patamar já não busca com tanta ambição novos desafios.

Se anteriormente os professores apresentavam sentimentos de maior serenidade, na fase do *conservantismo e lamentações*, esses sujeitos tornam-se mais rígidos e resistentes a determinadas ações pedagógicas. O trabalho com as novas gerações torna-se mais difícil e enfrenta resistência face às inovações. Neste momento das suas vidas, os professores encontram-se mais céticos face às melhorias que são propostas pelo sistema (regras burocráticas, centralidade das normas, rotina e princípios da meritocracia) e também às evoluções da aprendizagem dos alunos (indisciplinas, menos motivação para aprender). O *distanciamento afetivo* perdura neste outro ciclo da profissão docente. Nos últimos anos de trabalho do professor, o nível de investimento na profissão diminui; contudo, esses momentos de crise não podem ser generalizados, pois cada sujeito carrega a sua história e formas singulares de encarar as discrepâncias da carreira do magistério.

Finalmente, o *desinvestimento* é o momento final da profissão, no qual o professor já não tem tanto interesse pela sua carreira. Ele já possui um sentimento de desprendimento. Apresenta o desejo de terminar a carreira calmamente, sem desmerecimento do seu trabalho e da sua história.

De forma cronológica, a vida desenha-se e os sujeitos desmotivam-se no decorrer da sua experiência no magistério. Os professores em determinada fase ainda apresentam interesse em dinamizar novas práticas. Contudo, percebe-se que as situações externas (políticas e econômicas, culturais e sociais) e internas (processos e organizações de dentro das escolas e na sala de aula, emocionais) vão deixando esses profissionais mais distantes. É como se a educação de há 50 anos atrás ainda perdurasse na atualidade, como cita Huberman (2014):

“As expectativas sociais, a gama de atividades, a hierarquização dos papéis, o leque de trajetórias, no plano administrativo, a organização do trabalho, as normas, etc., não variaram assim tanto ao longo dos últimos trinta anos. Além disso, estes fatores definem em grande parte os papéis a desempenhar no seio da profissão, de tal modo que cada geração interioriza representações e condutas análogas”. (p.55)

Diante destes estágios que trilham a vida do professor, é interessante compreender o seu processo histórico de profissionalização. Nem sempre a educação foi entendida pelo prisma do desenvolvimento, como atualmente. Antes do surgimento da escola, o trabalho era o foco de vida das pessoas. As profissões eram aprendidas e atravessavam as gerações através dos ensinamentos orais e ações repetitivas. Quando surge a necessidade da aprendizagem formal, as pessoas tornam-se resistentes, pois haveria menos tempo para focarem-se no trabalho. Segundo Fernández (2006), o analfabetismo era visto como algo natural, pois os processos de aprendizagem limitavam-se aos trabalhos artesanais e para tanto os sujeitos não necessitavam de usar a leitura ou a escrita. Esta mudança de visão foi se modificando no decorrer dos processos econômicos e da estatização do ensino.

Mesmo com o efeito da estatização, a escola ainda manteve um viés muito tênue com a igreja. O modelo de professor foi forjado nos padrões religiosos, como método de controle do estado. Segundo Nóvoa (1999, p.12), *“a função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”*. Apesar dessa ação se ter iniciado há

séculos atrás, ainda hoje encontramos pessoas que vivem da educação e se auto nomeiam professores sem o título devido. No Brasil, por exemplo, é comum encontrar pessoas recém-formadas no ensino médio que oferecem reforço escolar, assumindo o papel de professor nas suas residências ou nas residências dos alunos que os contratam. Encontramos também profissionais bacharelados ou tecnólogos¹³ de outros campos profissionais, como, por exemplo, engenheiros que ensinam matemática ou física, pessoas que por alguma razão não conseguem assumir as suas profissões e escamoteiam uma função que não poderiam realizar.

Estas dificuldades atrás citadas geram uma dicotomia discursiva, pois a escola da modernidade busca profissionais com um alargado conhecimento funcional relativo à teorização do seu campo didático pedagógico, classificado por Formosinho (2009) de “*superprofessor*”, designadamente o profissional que deve dominar “à instrução”. Esta instrução advém dos avanços tecnológicos, da gestão da informação através da leitura /comunicação, de um dinamizador de grupos e avaliador da aprendizagem. É um “*discurso normativo de superprofessor*”, que segundo Formosinho (2009, p. 50), surge como um novo “*professor da escola de massas*”. Uma pessoa que deve ser “*psicologicamente e pedagogicamente formada para ser um instrutor e facilitador da aprendizagem, o expositor e individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances*” (p. 50). Diante de tantas funções, como é que o professor consegue gerir tudo isso sozinho? O grande objetivo é mesmo a instrução? A educação ainda parece caminhar pela mão da instrução.

O processo formativo do professor é um caminho importante para compreensão não só de sua identidade, mas também dos caminhos diversos que o educador pode atuar na escola. A identidade do professor traz uma série de realidades e aprendizagens que ajudam na sua formação. O professor não é detentor de todo os saberes e funcionamentos da escola. A escola necessita de outros sujeitos e entre eles o grupo gestor. Esses agentes também passam por desafios e processos identitários comuns de cada função. O coordenador pedagógico, por exemplo, também trilha esse percurso. Assim como, este profissional passou por um processo de formação de sua identidade como docente, ele

¹³ Os profissionais sem licenciatura específica para atuarem no campo da educação básica, devem requerer uma autorização para lecionar a título precário, conhecido como certificado de avaliação de títulos (CAT). Esse documento é emitido na Superintendência Regional de Ensino (SRE) da cidade do requerente. Nesse órgão responsável será analisado a qualificação para a função afim e com tempo especificado para atuação na função docente.

também passará por realidades diferentes de reconhecimento e auto reconhecimento como coordenador pedagógico. Esse dinamismo de novas experiências na atuação profissional, é classificado por Alarcão e Roldão (2010, p.18) como “*transições ecológicas que ocorrem quando uma pessoa realiza uma atividade nova, desempenha um novo papel e entra em interação com outros actores sociais*”. Para as autoras (2010), o campo da supervisão escolar está inserido em princípios do desenvolvimento humano e profissional. E através da atuação de profissionais com mais experiência que se efetiva a orientação e a formação da prática pedagógica.

O contato com a prática docente e os contextos escolares tem um sentido significativo na construção de identidade dos coordenadores pedagógicos. Esses profissionais perpassam também por fases de construção na nova função. Ser professor não tem o mesmo significado de ser coordenador. Apesar de o ambiente escolar ser o mesmo, mas a realidade de atuação é diferente. Nesse sentido de compreender a atuação na função de coordenador que a próxima sessão irá se deter.

2.3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO

A escola se consolidou como um espaço simbólico de conhecimento e aprendizagem, assim como os professores se tornaram os protagonistas desses ambientes educativos. Contudo, a escola não se faz só de professores e alunos, outros atores se inserem e se expressam dentro desse campo profissional. A escola como espaço social que é, deve assegurar o desenvolvimento de conhecimento de todos os grupos que dela fazem parte.

A partir deste pressuposto, a reflexão parte do cotidiano desses sujeitos que vivenciam e percebem necessidades que se geram a partir das mudanças e aprofundamentos baseados nos conhecimentos de ensino e aprendizagem de todos que fazem a escola. Esse trabalho reflexivo tem muito a ver com o olhar exploratório dos coordenadores pedagógicos. Ele tem como foco principal articular redes de aprendizagens de forma contextualizada para que sustentem os processos formativos no espaço escolar. Para Freire, os conhecimentos teóricos devem estar articulados aos

contextos vividos na escola e os docentes necessitam refletir criticamente sobre a sua prática:

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo.” (Freire, 1996, p.39)

A função do coordenador pedagógico visa a problematização dos contextos profissionais que suportam os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula e na escola. Percebe-se aqui que o trabalho do coordenador pedagógico tem um início, com a figura do professor e se prolonga na compreensão dos desafios da aprendizagem, através da observação e orientação pedagógica. Dado que o coordenador pedagógico iniciou a sua carreira na sala de aula, essa circunstância leva a que possua uma percepção mais aguçada, permite-lhe perspectivar caminhos para a supervisão no âmbito das práticas pedagógicas. Para Alarcão e Tavares (2003), o caminho trilhado pelo coordenador tem a ver com a própria experiência docente. Ele considera-se mais experiente e sente-se empoderado na função que desempenha, caminha para a orientação e desenvolvimento profissional de outro professor menos experiente ou candidato a função de educador. O coordenador pedagógico assume uma postura que compreende de forma qualitativa a organização da escola, assim como afirmam Fossati e Sarmiento:

“Compreende-se, portanto que o objetivo da supervisão assume perspectivas mais amplas e direciona-se para ‘o desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar e apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes’.” (Fossati & Sarmiento, 2015, p. 52, citado in Alarcão, 2000, pp. 18-19)

Nesse sentido, o cotidiano do coordenador pedagógico deve ser acompanhado de estudo e pesquisa. O coordenador precisa estar junto ao professor para compreender o que se passa no contexto de ensino e aprendizagem na sala de aula e como encaminhar os processos para que a aprendizagem aconteça. Mas como compreender o trabalho do coordenador pedagógico?

Vale salientar que o coordenador, que já foi professor, também passou por ações de formações e processos de auto formação, levando-o à construção de novas identidades. Esse profissional ao decidir assumir uma nova função dentro da educação ele passa por crises de identidade, pois ser professor e ser coordenador são atividades distintas. Essa *construção identitária* se forma através das normas advindas da prescrição da função, como da *construção e reconhecimento de si*, como afirma Dubar (2012). Esse reconhecimento do docente como sujeito de sua experiência permite orientar as suas vivências, os seus saberes e valores presentes no trabalho, como afirma Moita:

“É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”. (Moita, 2013, p. 116)

Essa construção perpassa pela nova organização de trabalho desse sujeito que edificou sua vida numa profissão que tem uma ligação social muito forte com o desenvolvimento humano. Anteriormente, o seu cotidiano era limitado pelos conhecimentos pedagógicos em uma única sala de aula; no momento em que assume a função de coordenador pedagógico o seu cotidiano expande-se, pois não terá só uma turma para debater e repassar conhecimentos. A sua situação está marcada pelos diálogos entre professores, alunos e pais. Carregou um estigma muito pesado durante muito tempo, como afirmam Placco, Souza e Almeida (2012): *“o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar”*. Hoje, felizmente, essa mancha esvai-se e surge um profissional comprometido com a qualificação profissional dos docentes e com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nos diferentes espaços educativos.

Apesar da função do coordenador ser direcionada para questões pedagógicas, que têm como objetivo a articulação de conhecimentos e a formação dos docentes para os processos de aprendizagem dos educandos, ainda se percebe um desvio da função para assuntos administrativos. Estes são resquícios que atravessam a história da construção de identidade desse profissional, agregando-o a um sentido fortemente tecnicista.

A despeito das atribuições dos coordenadores, estados e municípios, elaboram leis que são integradas nesses documentos com os quais a responsabilidade do coordenador trabalhar e orientar na organização do Projeto Político Pedagógico¹⁴ (PPP) das escolas. Esse documento surge das demandas e contextos de cada instituição. A elaboração se faz com o apoio da comunidade local e baseado na LDB, na BNCC, no MEC e no ECA, ou seja, com o contributo de todos os atores e órgãos que compõe a escola. Esse documento é de suma importância para traçar as metas e premissas de qualidade educacional dos contextos da escola. Para que isso ocorra, o coordenador pedagógico necessita conhecer o espaço e seus contextos, para que com os professores, alunos, pais e demais funcionários possa estabelecer caminhos que busquem a qualidade no ensino e aprendizagem. O PPP é um documento importante para as ações do coordenador pedagógico e de toda a comunidade escolar.

Dado que este profissional precisa observar a escola com um olhar preciso e objetivo, ele necessita também conhecer cada sujeito que fará parte dessa escola através do PPP. É nessa perspectiva que entra a consolidação desse profissional. Ele deve se reconhecer como líder e os outros também precisam vê-lo como tal para que o trabalho flua consoante com o que está estabelecido. O coordenador não pode se ver como controlador de outros professores e dos alunos. Caso isso ocorra, ele irá remar contra a maré, pois não conseguirá trazer para si os professores e construirá uma imagem de indivíduo perverso perante os alunos.

Esse aspecto de construção identitária não está ligada somente às ações prescritivas da função, no âmbito do *trabalho investido*, como afirmam Dias, Santos e Aranha (2015). É importante calcular o consciente e o inconsciente na execução da prescrição da atividade de trabalho, fazendo o “*uso de si*”. O trabalho investido favorece o acionamento dos saberes advindos não somente das normas, mas do (re)pensar e (re)fazer da atividade do trabalho, mobilizado pelos sujeitos que possuem experiência, inteligência e emoções como destacam Dias, Santos e Aranha (2015):

¹⁴ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento elaborado em parceria com toda a comunidade escolar. Ele assume um papel identitário e cariz de gestão democrática da escola. Cada escola possui seu PPP. Esse documento é de suma importância para os contextos vivenciados em cada instituição de ensino brasileiro. Ele segue as orientações dos documentos oficiais como: Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Ministério da Educação e Cultura (MEC), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além de estabelecer os acordos do funcionamento das diretrizes e plano de ação pedagógico da escola.

“Há, pois, nesse espaço, produção e mobilização de saberes variados, modos de fazer diversos, escolhas que devem ser arbitradas para definir quais são os modos mais adequados àquela situação de trabalho real. Esse espaço configura, ainda, um exercício permanente de mobilização da inteligência do trabalhador, de expressão de seus desejos conscientes e inconscientes, de interesses e gostos, de estabelecimento de relações com seus projetos de vida, de modos de se relacionar consigo e com os outros, de utilização de uma linguagem determinada, de tal maneira que corpo e mente se envolvem naquele exercício. Do ponto de vista ergológico, se a prescrição é da ordem do trabalho, o trabalho real é da ordem da atividade de um sujeito singular.” (p.220)

É de forma gradual que o sujeito se reconhece como coordenador, refletindo sobre a sua experiência nessa nova construção identitária. Segundo Pimenta (2012), o saber docente como ação reflexiva imerge de si, dos valores, intercâmbios simbólicos, afetividade, interesses sociais e cenários políticos. O coordenador pedagógico mergulha numa atividade na qual terá que usar não só com o conhecimento didático, mas sobretudo com a interação e as relações interpessoais. Como diriam Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 94), *“supervisionar deverá por isso ser um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor.”*

As interações podem acontecer de formas e momentos diferentes da rotina do coordenador pedagógico. Para isso, é necessário que ele organize de sua rotina para conseguir realizar o que se pretende. Nessa rotina terá que articular reuniões entre a gestão, o planejamento semanal com professores, formação em contexto de trabalho, de observação e acompanhamento do trabalho docente em sala de aula, auto formação e/ou reunião de formação profissional de coordenação, de execução do trabalho, de organização de reuniões e de informações, e, por fim, avaliação e/ou de auto avaliação. O tempo do coordenador pedagógico precisa ser muito bem gerido para que não ocorram desvios de função e para que ele consiga atingir seus objetivos.

O trabalho do coordenador pedagógico insere-se também em contextos reflexivos. A prática permeia-se por aprendizagens constantes e insere-se na imprevisibilidade. O dia-a-dia do coordenador está envolto por experimentos e novos acionamentos de descobertas. O cotidiano da escola não é estático, e por isso as situações de conflito e descobertas são permanentes. Segundo Terremoto (2012) os profissionais não mobilizam

suas ações somente no campo das técnicas e/ ou domínio de habilidades. Existe um exercício de construção mobilizadora de atuação destas ações. Como afirma Terremoto:

“O reconhecimento do referencial prático e situacional na construção do saber profissional do professor sublinha a especificidade do trabalho educativo, marcado pela gestão da imprevisibilidade presente na interação no processo educativo, exigindo-lhe a capacidade de tomar decisões e de as concretizar”. (Terremoto, 2012, p.91)

Estes acionamentos permitem ao profissional de educação “saber administrar a complexidade”, como afirma Bortef (2003, p.37). O coordenador pedagógico passa a compor um repertório de ações do seu “saber-fazer”, “saber-ser” de forma alinhada. Estes mecanismos da competência de ação do profissional na gestão de complexidades permitem seu “saber agir”. Para Boterf (2003),

“o saber agir não se reduz ao ‘savoir-faire’ ou ao saber operar. O profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas deve saber ir além do prescrito. Se a competência se revela mais no saber agir do que no ‘saber-fazer’, é porque ela existe verdadeiramente quando saber encarar o acontecimento, o imprevisto”. (p. 38)

Este “agir” vem de um conjunto de percepções e reflexões contextuais vividas por estes profissionais. Os contextos são aspectos importantes observados pelos coordenadores, pois é através deles que os propósitos serão inferidos e desenvolvidos para as resoluções educativas. Alarcão (1996) ressalta o desenvolvimento das competências através da integração de elementos autoformativos.

“A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades”. (Alarcão, 1996, p. 98)

As competências são ações mobilizadoras, integrantes e orquestrais de recursos para aprendizagem. Perrenoud (2000, p.15) declara que “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Estes recursos perpassam pela integração, pela adaptação de

operações mentais mais complexas e esquemas de pensamento e da formação profissional. Relativamente a formação profissional dos coordenadores pedagógicos, é salutar que ela aconteça no âmbito das necessidades desses atores. Quando se fala de necessidade, opera-se na ideia de uma formação não como objeto, mas como sujeito do processo, segundo Rodrigues e Esteves (1993). Na perspectiva de Barbier e Lesne (1986), o objetivo de analisar as necessidades estão ancoradas a partir das práticas pedagógicas e dos contextos profissionais.

No trabalho do coordenador pedagógico não é suficiente o conhecimento somente do que está prescrito na função. Este ator mobiliza outros processos para concretização de seu trabalho profissional. Para Boterf (2003, p.48) *“o profissional não é aquele que possui conhecimento ou habilidade, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional”*. Estes profissionais inferem constantemente aprendizagens para realização de suas ações. A forma como interpretam as situações e desenvolvem caminhos de desenvolvimento de resoluções, perpassam pelo cotidiano dos coordenadores pedagógicos. A socialização de conhecimentos também é um diferencial no trabalho do coordenador pedagógico. Este movimento fomenta novas possibilidades para orientação de seu trabalho. Este profissional é em suma um movimentador de aprendizagens, pois ele trabalha de forma dinâmica na sua auto formação e na formação dos atores que orienta.

3.0. METODOLOGIA

A presente investigação tem como objetivo estudar o trabalho prescrito e o trabalho real realizado pelas coordenadoras pedagógicas, bem como as aprendizagens que advêm das ações profissionais. Deste modo, os sujeitos da pesquisa são coordenadoras pedagógicas de três escolas do ensino fundamental I situadas no município de Fortaleza, no Brasil. A investigação enfatiza o fato destas coordenadoras serem mulheres, até porque as mulheres estão muito presentes nas atividades de trabalho da escola, especialmente nas séries educativas iniciais.

O estudo que se apresenta nesta dissertação suporta-se numa abordagem de investigação qualitativa e no paradigma interpretativo. Neste paradigma, segundo Lessard, Goyette e Boutin (1990, p.39) “*o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os atores lhe atribuem através das interações sociais*”.

Neste âmbito, o objetivo da investigação passou por analisar a relação do trabalho prescrito e do trabalho real de três coordenadoras pedagógicas nas escolas do município de Fortaleza e as aprendizagens que decorram desta relação. Os objetivos específicos dessa investigação incluem: a) conhecer o que está previsto nos documentos oficiais no trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais de Fortaleza; b) relacionar a importância das atividades prescritas o trabalho dos coordenadores nas escolas; c) discutir as aprendizagens que decorrem do trabalho prescrito e não prescrito desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a recolha dados junto dos sujeitos que fazem parte da construção e dos registros históricos e contextuais de um dado ambiente natural estabelece que nada é trivial. O investigador qualitativo aprofunda o seu espaço de estudo de forma minuciosa. Desta forma, descreve e intui sobre o que estuda, a partir dos dados e das descobertas da investigação. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “*os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa*”. Cada detalhe é levado em consideração e uma possível fonte de evidência torna-se reveladora do que se anseia no quadro dos fenômenos que são investigados.

Na recolha de dados foram levados em consideração os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME), regidos pela lei complementar nº 0169¹⁵, que descrevem os critérios e atribuições para o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica nas escolas municipais de Fortaleza; e entrevistas semiestruturadas a coordenadoras pedagógicas.

Neste âmbito foi pedido junto à SME um termo de autorização para realização das entrevistas a três coordenadoras pedagógicas, inquiridas que têm os seus nomes resguardados. As entrevistas foram transcritas com utilização de nomes fictícios. As três coordenadoras assinaram termo de consentimento livre e esclarecido participar nesta pesquisa, de forma a garantir o anonimato. Os nomes das escolas também seguiram o mesmo processo. As entrevistas foram construídas tendo-se considerado o regulamento da *Carta Ética (15 de março de 2016)* para investigação em educação e formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A investigação seguiu os objetivos, os princípios e as orientações contidos nos princípios éticos desse documento.

No caso das entrevistas, houve lugar a um pré-teste¹⁶. Este de uma entrevista a uma ex-coordenadora, atualmente diretora de uma escola. A entrevista foi gravada e foi utilizado o guião de entrevista semiestruturado já estabelecido. O objetivo desta entrevista teste foi testar o guião e levar a cabo possíveis ajustes nas questões previstas. A partir deste pré-teste realizaram-se algumas alterações a perguntas que necessitavam de mais clareza, a inclusão de perguntas relevantes para a investigação, assim como ajustes atitudinais da investigadora.

Tabela 1: Atividades de campo e identificação de escolas e coordenadoras entrevistadas

TABELA

ESCOLAS	COORDENADORAS	DATAS E ATIVIDADES
JPGF	RACHEL	09/04/2019: Conhecer a coordenadora e apresentação do projeto de pesquisa. 15/04/2019: Observação de campo. 25/04/2019: Convite para participar numa ação de formação em contexto feita pela

¹⁵ Lei que apresenta critérios e atribuições para trabalho como coordenador pedagógico do município de Fortaleza e apoiada pela Secretaria Municipal de Fortaleza (SME).
http://legislacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/LEI_COMPLEMENTAR_N%C2%BA_0169_DE_12_DE_SETEMBRO_DE_2014

¹⁶ A entrevista teste foi realizada no dia 07/05/2019.

		coordenadora participante do projeto; observação de campo. 16/05/2019: Entrevista (MANHÃ)
JJBGS	CECÍLIA	19/04/2019: Conhecer a coordenadora e apresentação do projeto de pesquisa. 23/04/2019: Observação de campo. 23/05/2019: Entrevista
JCPF	CLARICE	30/04/2019: Conhecer a coordenadora e apresentação do projeto de pesquisa. 16/05/2019: Entrevista (TARDE)

Após as alterações ao guião, seguiu-se a escolha das escolas e das inquiridas. As entrevistas ocorreram depois de algumas visitas às escolas. Os objetivos destas visitas basearam-se em dois aspectos: conhecer as inquiridas e conseguir confiança e cumplicidade. O primeiro contato foi um momento ímpar na “quebra do gelo” e início de uma construção de uma relação de confiança entre as partes. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.135), *“grande parte do trabalho envolve a construção de uma relação investigador e sujeito passarem a conhecer-se e o investigador pôr o sujeito à vontade.”*

Relativamente aos objetivos da investigação, as entrevistadas apresentaram a escolas onde trabalham, as rotinas e os planos de trabalho que possuíam. As coordenadoras em alguns momentos da entrevista apontaram situações que necessitavam de ser exploradas e por essa razão as entrevistas incluíram foram perguntas que permitiram a clarificação e maior detalhamento nas respostas. Sobre esse aspecto, Bogdan e Biklen (1994, p. 135) apontam que *“mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.”*

As entrevistas possibilitaram a recolha de informações que depois foi categorizada. Conforme Bardin (2004, p. 117), esta *“é uma operação de classificação de elementos constitutivo de um conjunto”*, sendo, portanto, um momento do tratamento de informações contidas nas mensagens reveladas pelas entrevistadas. Por isso, levou-se em consideração os significados contidos nas falas para análise de conteúdo. Sobre a

importância dessas interpretações, Bardin (2004, p. 31) afirma que “*a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações*”. Nesse mesmo pressuposto, Guerra (2012) afirma que a análise do conteúdo é uma técnica que o investigador aciona as dimensões teóricas referenciadas no corpo da dissertação juntamente com o material empírico recolhido. Essas duas dimensões permitem a formulação de inferências.

Conforme Guerra (2012), a análise do conteúdo tem uma dimensão descritiva e interpretativa, pois traduz-se numa narrativa sobre os fatos e sobre as implicações decorrentes do objeto de estudo. Esse processo tem um teor “*teórico-analítico* (Guerra, p.62). Esta técnica de análise do material permite a realização da categorização. Esta operação tem por base um conjunto de elementos que serão classificados por apresentarem características semelhantes no quadro da investigação. Bardin (2004, p. 111) refere que a categorização se faz por “*rubricas ou classes*”. Esta tarefa revela o quão peculiar é o processo de organização dos dados. Este processo pode ser comparado às prateleiras de brinquedos de uma sala de aula de ensino infantil. Depois da brincarem, as crianças terão que organizar os brinquedos, obedecendo um padrão. Então, terão que organizar a prateleira das bonecas, a dos carros, a dos Legos, a dos jogos de tabuleiro e assim sucessivamente.

3.1. CONHECENDO MAIS SOBRE O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A cidade de Fortaleza é um município extenso e, por essa razão, foi dividido em seis grandes departamentos, chamados de Regionais. Cada regional, possui seu Distrito de Educação que coordena e orienta as escolas que integram zonas específicas da cidade. Toda as informações e orientações destes distritos são encaminhados para um núcleo maior, a Secretaria Municipal de Educação (SME). As orientações assim como as demandas seguem um fluxo vertical, da Secretaria de Educação para escolas e em sentido contrário.

Gráfico 1: Fluxo de demandas e orientações

GRÁFICO 2: FLUXO DE DEMANDAS E ORIENTAÇÕES



Para esse estudo, foram escolhidas três escolas. Cada uma destas escolas está localizada em distritos diferentes e, conseqüentemente, em regiões distintas da cidade. Esta opção partiu do pressuposto de que cada escola, região e gestão possui uma identidade. Existe uma unidade, a Secretaria de Educação, de onde as orientações partem e que recebem as informações, designadamente dados oriundos dos Distritos de Educação a que cada escola pertence.

A Escola JPFG está situada no bairro Genibaú e é acompanhada pelo Distrito de Educação III. A Escola JCPF está localizada no Bairro de São Bento e é assistida pelo Distrito de Educação V. A Escola JJBGS fica no bairro Jangurussu e é coordenada pelo Distrito de Educação VI. As três escolas possuem turmas de educação infantil e de ensino fundamental I. Deste modo, nelas encontramos crianças que frequentam a educação infantil até ao 5º ano. Funcionam em dois turnos e, por isso, não são escolas de tempo integral.

As três regiões nas quais se situam as escolas em causa são consideradas difíceis, por apresentarem altos índices de violência e problemas sociais. Apesar dos obstáculos enfrentados, as escolas são referências para as comunidades que as circundam. Existe atualmente um trabalho muito expressivo para o aumento dos índices de alfabetização e para a manutenção das crianças na escola. As três escolas registram resultados positivos na alfabetização, conseguindo com que as crianças aprendam a ler e escrever.

Sobre os sujeitos da pesquisa, três coordenadoras inquiridas acompanham crianças do 2º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I. São professoras pedagogas¹⁷ e efetivas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza.

¹⁷ Os nomes indicados nos trechos apresentados nesta dissertação constituem a garantia do anonimato. A escolha dos nomes das entrevistadas constitui uma homenagem a três escritoras brasileiras, mulheres que buscaram dentro das instituições escolares trazer o mundo da leitura e da escrita para realidade de diversas

Rachel é coordenadora pedagógica da Escola JPFG desde 2017. Contudo, a sua experiência na coordenação iniciou-se em 2014 numa outra escola do município de Fortaleza. Começou a sua carreira em educação como professora alfabetizadora, lecionando no 2º ano do ensino fundamental I. Reconhece-se como uma pessoa bastante organizada, comunicativa e dinâmica. Preocupa-se com a aprendizagem das crianças, e por isso, vê esta pesquisa como primordial para o conhecimento dos professores que acompanha, considerando que o saber é importante para o sucesso do ensino aprendizagem. Por achar a pesquisa importante para a dinâmica do trabalho, no momento em que foi realizada a entrevista, ela própria mostrou interesse em inscrever-se num mestrado.

Cecília é mestranda e declara-se professora pesquisadora. Está na coordenação pedagógica da Escola JJBGS desde 2016, sendo esta a sua primeira experiência na função. Acompanha professores do 3º ano ao 5º ano, mas tem o desejo de apoiar docentes que estão nas séries menores, pois gosta de trabalhar especificamente com a alfabetização. Quando iniciou sua carreira no magistério, em 2002, lecionava no 2º ano. Considera-se uma professora alfabetizadora e deseja continuar nas séries já que conhece. Para ela, a essência do trabalho do coordenador vem das orientações pedagógicas que norteiam os professores nas suas práticas.

Clarice iniciou a sua carreira no magistério em 2003 como professora. Tem uma especialização e um mestrado, mas atualmente pensa em realizar o doutoramento. Passou pela experiência de trabalhar em escolas públicas estaduais e municipais. Efetivou-se como professora da rede municipal de ensino de Fortaleza em 2010. Em 2014, iniciou o trabalho como coordenadora pedagógica da escola JCPF, na qual está até hoje. Clarice demonstrou grande empatia com o trabalho que desenvolve junto dos professores que acompanha. Foi veemente quanto à importância do trabalho pedagógico para a melhoria do ensino e da aprendizagem e, durante a entrevista, defendeu que esta é uma das principais funções da coordenação pedagógica.

Antes da realização das entrevistas foram feitas algumas visitas às escolas selecionadas com a intenção de conhecer melhor as futuras entrevistadas e a estrutura dessas organizações. Em cada escola há em média 700 alunos. O grupo de gestão das

crianças, nomeadamente Rachel (Rachel de Queiroz), Clarice (Clarice Lispector) e Cecília (Cecília Meireles).

escolas é formado por duas coordenadoras e um diretor, o grupo docente inclui à volta de 40 professores, efetivos e substitutos.

4. ANÁLISE DE DADOS: O QUE ESTÁ NAS ENTRELINHAS?

“Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de Gentileza
Por isso eu pergunto
A você no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria”
(Trecho da música, Gentileza, de Marisa Monte, 1990)

Este é o momento de perceber o que está por trás das palavras ditas e transcritas. Paulo Freire (1989) refere-se ao “*ato de ler*” como um processo desbravador das ações. Esta é uma ação que vai muito mais além de ler a palavra escrita, pois procura percebê-la em toda a sua amplitude. Neste sentido, este momento da dissertação é particularmente singular, pois assenta num sistema de organização que permeia a interpretação aprofundada e zelosa das entrevistas. Conforme Bardin (2004), as falas obtidas nas entrevistas em seu estado “bruto” devem ser lapidadas como diamantes, para serem “*significativas e válidas*” (p.95). Com as informações obtidas, pôde-se realizar a categorização. Nesse momento, foram elencadas as categorias e subcategorias. Esse desdobramento revelou-se necessário, para assegurar uma análise cuidadosa das entrevistas, designadamente do que as coordenadoras relataram sobre as suas experiências profissionais. As revelações apontadas pelas categorias embasaram descobertas que envolveram os contributos teóricos da investigação. Essa atividade traduz-se, segundo Bogdan e Biklen (1994):

“à medida que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.” (p.221)

Nessa perspectiva, foram destacadas palavras e frases nas transcrições das entrevistas, que expressaram categorias que permitiram codificar os dados recolhidos. O quadro abaixo apresenta não somente as categorias, mas também o que essas codificações traduzem, no que foi designado de subcategorias. Essas subcategorias foram marcas valorosas das falas das coordenadoras entrevistadas.

TABELA 2: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

TABELA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1. Identidade	1.1. Ter uma visão de si 1.2. Fazer uso de si	1.1.1. Visão macro da função 1.1.2. Reconhecer a diferença entre ser professor e ser coordenador
2. Trabalho	2.1. Cumprir com as atribuições da função 2.2. Operar em atividades fora de sua função 2.3. Refletir na ação 2.4. Realizar o trabalho com ética	2.2.1. Realizar a prescrição do trabalho 2.2.2. Realizar o trabalho real 2.2.3. Resolver e articular problemas recorrentes na função 2.2.4. Fazer compreender 2.2.5. Mostrar segurança e empatia 2.2.6. Realizar bem o trabalho educacional
3. Aprendizagem	3.1. Sentir a importância do seu trabalho na escola 3.2. Saber ouvir o outro 3.3. Olhar de forma crítica e ampla para a escola 3.4. Compreender a complexidade do trabalho educativo	3.3.1. Reconhecer a relevância do trabalho no desenvolvimento de aprendizagens 3.3.2. Ter consciência que o ato de ouvir faz a diferença no trabalho e nas relações com os professores 3.3.3. Ter uma compreensão mais crítica e ampla sobre o trabalho de gestão 3.3.4. Discernir sobre a complexidade de gerir o trabalho na escola

--	--	--

4.1. JUNTANDO AS PEÇAS

Entretanto como é que se chega a estes resultados? Como num enorme quebra-cabeças, as peças foram-se encaixando e as imagens tão esperadas foram surgindo com maior nitidez. Inicialmente, a leitura das entrevistas e as anotações realizadas foram extremamente importantes para que as peças começassem a encaixar. Estas pequenas peças do quebra-cabeça transformaram-se em categorias, que mais adiante permitiram o surgimento de indicadores e de subcategorias.

A análise das entrevistas iniciou-se no processo de transcrição das entrevistas, pois notava-se uma relação clara entre respostas e questões. De seguida, a análise de elementos da fala das inquiridas permitiu recortes do discurso que poderiam estar relacionadas com a teoria; e favoreceu também o estabelecimento de relações a partir dos dados empíricos relativos ao mundo social e profissional das inquiridas. A entrevista teve propósitos exploratórios e as perguntas partiram das leituras que levaram à construção da problemática a ser investigada. As anotações surgiram de uma leitura minuciosa e o uso de grifos traduziu respostas semelhantes. Segundo Guerra (2012, p.70), *“a leitura das entrevistas comporta pelo menos duas operações: sublinhar algumas frases do texto a cor e leitura das entrevistas e anotações.”*

Apesar de algumas categorias terem emergido rapidamente, o processo de categorização não é simples e rápido. O primeiro passo para categorizar foi a construção de uma grelha de categorias, descrições e trechos das entrevistas das três participantes. Em cada categoria existia uma cor para melhor identificar as transcrições das entrevistas. No momento de encaixar as falas, surgiram dúvidas, nomeadamente quando procurámos relacionar a fala com as categorias. Os discursos revelaram traços de semelhança entre determinadas categorias, além de repetições de um mesmo assunto noutros momentos da entrevista. Nesse sentido, surgiram novas dúvidas. Este processo, apesar de em alguns momentos parecer trabalhoso, acabou por revelar-se extremamente natural. Neste sentido, Guerra (2012) afirma que é preciso *“dar conta de que um mesmo assunto pode ser*

referido em diferentes momentos da entrevista.” (p. 73). Por isso, foi necessário realizar uma análise mais precisa que permitisse ordenar o material escolhido.

A reorganização levou a mudanças, como a renomeação das categorias e o que antes era classificado como descrição foi nomeado de subcategoria. As subcategorias surgiram de novas leituras e a partir delas emergiram percepções de frases e expressões utilizadas pelas coordenadoras entrevistadas. As temáticas para a apresentação das categorias e das subcategorias foram *pontos* essenciais da entrevista, que foram analisadas e identificadas através de análise de conteúdo.

Entretanto, esse processo de categorização prosseguiu. Após se iniciar a análise a partir das categorias obtidas, percebeu-se que existiam propostas, traços de explicitação dependentes dos contextos teóricos estudados. Esta constatação ocasionou numa compilação de informações em cada categoria, mesmo que com objetivos semelhantes. Nesta perspectiva, fez-se uma nova verificação, articulando palavras e expressões das entrevistas com conceitos abordados pelos autores. Estes enlaces repercutiram-se na nomeação definitiva das categorias.

As categorias na análise dos dados foram Identidade, Trabalho e Aprendizagem. As categorias são temas importantes nos processos profissionais, referidos por autores como Lima (2016) que discorre sobre a formação e o processo de identidade do coordenador pedagógico. Dubar (2012) trata sobre a diferença entre profissão e ocupação, que resulta da socialização e da aquisição de competências, vista esta diferença como um processo de construção e de reconhecimento de si. Dias, Santos e Aranha (2015) apresentam reflexões sobre o trabalho numa perspectiva ergológica dos docentes no Brasil. Trinquet (2010) relata sobre as complexidades existentes no trabalho humano e destaca uma dialética a respeito dos saberes constituídos (saberes acadêmicos) e saberes investidos (saberes da experiência), conceitos da ergologia. Schwartz (2011) discute sobre a experiência e os saberes produzidos nas atividades de trabalho, refletindo sobre a forma diversa e plural que pode ser identificada no trabalho real. Alves (2018) discute sobre a invisibilidade do trabalho real docente no Brasil, trazendo uma análise do trabalho e da formação como formas setoriais e distintas. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) afirmam que o trabalho de supervisão vai muito mais além do conhecimento didático: ele resulta de interações sociais e de si. Júnior e Mourão (2011) discutem os processos de aprendizagem informal nas rotinas de trabalho. Estes são alguns exemplos de estudos que foram usados como recursos teóricos dessa pesquisa.

No desenvolvimento do processo de categorização foram finalmente delineadas as subcategorias. Nelas pôde-se delimitar dimensões descritivas e interpretativas que permitiram levar a cabo inferências, comuns na utilização da técnica de análise do conteúdo. As subcategorias foram apresentadas através de verbos no infinitivo, onde o principal objetivo foi explicitar as ações descritas pelas entrevistadas.

As subcategorias revelaram a parte empírica da investigação, onde se aponta as ações cotidianas das inquiridas. Após as sucessivas leituras das entrevistas e reflexões sobre a teoria, acendeu-se uma luz no fim do túnel. A definição das categorias foi um trampolim inicial para determinar as subcategorias que incluíam. O quebra-cabeça finalmente começou a fazer sentido. As falas sobre o trabalho realizado pelas coordenadoras foram sendo cruzadas com as categorias determinadas. Como afirma Guerra (2012, p. 83), “*com o recurso à identificação e à contagem de categorias e subcategorias, faz-se uma análise de conteúdo temática*”. A partir desse momento, descrever o conteúdo das categorias e subcategorias pareceu uma tarefa mais clara e significativa.

4.2. CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS: DA TEORIA À PRÁTICA

4.2.1 IDENTIDADE

A primeira categoria apresentada foi Identidade. Segundo Dubar (1998), o termo “*identidade*” tem uma articulação temporal e assenta num investimento significativo que o sujeito faz de si, como forma estruturante no ciclo de vida do trabalhador. Nessa perspectiva, a entrevista é marcada por perguntas relativas à trajetória experiencial das trabalhadoras em educação em causa. As três iniciaram as suas carreiras como professoras do ensino fundamental, mais precisamente nas classes de alfabetização. Elas apontaram de forma concisa que existia um distanciamento muito significativo entre as duas funções dentro da escola. Falaram da função no momento da entrevista como uma “visão macro”. Mas o que seria uma “visão macro”? Essa visão foi descrita através de palavras e expressões que podem definir essa subcategoria.

Cecília, por exemplo, utilizou das expressões “*noção da grandiosidade e uma grande sala de aula*” para explicar que essa visão macro elenca o atendimento a toda uma

comunidade de pais, alunos, professores e funcionários que fazem parte da escola. Já Rachel, colocou a maestria como fio condutor dessa visão. Ela comparou o coordenador pedagógico com um “*maestro*”. Ao pensar na função de maestro pode-se vislumbrar que ele conduz uma orquestra que tem uma organização e que tem igual importância no momento da apresentação. Assim como um maestro, o coordenador pedagógico também tem seu papel de condução. A gestão faz parte de seu cotidiano. A liderança e o poder de decisão são características fortes na identidade do coordenador pedagógico. Essa magnitude percorre todos os espaços da escola, lugar que para o professor é limitada. Cecília falou dessa limitação, exemplificando que para o professor o seu universo era “*a minha sala de aula*” e para o coordenador pedagógico esse universo mudava para “*a minha escola*”. Para estas entrevistadas, a sala de aula era um espaço muito pequeno quando se falava de coordenação pedagógica. Garcia e Silva descreve a função de coordenador pedagógico como um agente de gestão das prática na escola e na produção cultural, social e humana:

“O coordenador pedagógico como um dos agentes que fomenta e articula o funcionamento da escola, fazendo parte da gestão pedagógica, também comunga de todas as construções das ações, do mesmo modo em que age enquanto prática educativa. Um dos grandes aspectos das organizações escolares relevantes para a prática da gestão da escola diz respeito à questão organizacional ou cultura da escola; esta, por sua vez, torna-se importante na medida em que se percebe a escola como um espaço de construção e reconstrução da cultura, não somente a produção de cultura científica, mas social e humana.” (Garcia e Silva, 2017, p. 1408)

As coordenadoras entrevistadas disseram que, dentro da atuação como coordenadoras, desenvolveram um olhar muito mais crítico e amplo. Essa criticidade era devido ao olhar diferenciado que passaram a ter quando essa identidade se tornou cada vez mais presente. O coordenador começa a compreender a sua atuação a partir de um foco diferente. Rachel apresentou essa diferença utilizando a expressão “foco de visão”, determinando que as atividades do coordenador compreendiam uma rede de atuação muito maior que a do professor. Essa amplitude vai desde o acolhimento aos pais, ao atendimento pedagógico de professores e alunos. Essa dimensão integra também o acompanhamento de outros atores que estão inseridos nos espaços da escola, como por exemplo, os funcionários de serviços gerais e secretaria. Na coordenação pedagógica, o

diálogo é primordial. Partindo desse princípio, para todos os que estão envolvidos no contexto escolar, é necessário conversar e contatar:

“O coordenador pedagógico, o olhar dele vai para todos os segmentos da escola. [...] O professor, ele tem essa visão de escola, porém ele tem um foco na sala de aula, os alunos dentro das suas particularidades e o coordenador pedagógico além de conhecer os alunos de cada sala e cada docente, ele tem que perceber como está o andamento dos outros segmentos; uma portaria, a cozinha, os serviços gerais. Então ele passa a ser o maestro, ele orquestra tudo isso, entrando também aí o atendimento aos pais, você vira um elemento maior na escola pra resolução de conflitos, pra questão dos acompanhamentos familiares, que a gente faz. Então, toda a diferença está no foco de visão. O professor, ele tem o foco dentro da sua sala de aula, específico para as suas particularidades e o coordenador pedagógico tem que ter essa visão mais macro”. (Rachel, entrevista 1)

“Quando você está de fora, você não tem noção da grandiosidade que é o trabalho do coordenador. Porque você está dentro de uma sala de aula, digamos, com uma turma de 25, 30 alunos, que é o caso do fundamental I, não é? Você dá conta da sua turma. Você tem aquele público. Você tem, digamos assim, a sua atividade como professor. Você tem que dar conta da aprendizagem. Você tem que dar conta da gestão de sala. [...] Quando você vai para coordenação, era como isso se ampliasse. Você tem uma sala de aula gigantesca agora. Por exemplo, a nossa escola tem quase 700 alunos”. (Cecília, entrevista 2)

“Quando está na função somente de professor, você é um pouco até egoísta. É a sua sala de aula, é o seu universo, não é? E quando você está na função de coordenador, você até muda. É impossível não mudar, é impossível você continuar como aquele professor de sempre. [...] Você muda porque sua postura é macro. Não existe mais a minha sala de aula. [...] Não, é sua escola. É a minha comunidade. Você já se relaciona com a comunidade, com todos os pais, com todos os funcionários, com todos os alunos. Você não tem que aprender só o nome dos seus alunos. É de todo mundo e tem que saber, isso ao nível do relacionamento, mas ao nível de ensino também”. (Clarice, entrevista 3)

Um aspecto muito relevante apresentado pelas coordenadoras pedagógicas é o trabalho de ensino e aprendizagem que se dá no acompanhamento aos professores. As entrevistadas reconheciam-se como sujeitos imprescindíveis no desenvolvimento do ensino dentro das escolas. Eram multiplicadoras de saberes, pois aliavam-se aos demais atores da escola no âmbito da formação e de trocas de aprendizagens, nomeadamente no seio da comunidade docente. Rachel referiu-se à expressão “harmonização das ações”. Para Cecília, no seu agir como coordenadora, incluíam-se as relações interpessoais e de ensino e aprendizagem.

“Eu penso que a diferença maior está em começar a perceber a escola como um todo. O coordenador pedagógico, o olhar dele, vai para todos os segmentos da escola na tentativa de harmonização das ações.” (Rachel, entrevista 1)

“A questão de algumas posturas, como você deve agir em algumas situações, quais são as competências que ele tem que ter, que habilidades ele tem que desenvolver, então ela é muito ampla. Então é desde o trabalho direcionado diretamente para o professor, essa mediação da aprendizagem, do ensino aprendizagem, até à questão mesmo de como você lida no dia-a-dia com as questões”. (Cecília, entrevista 2)

As coordenadoras entrevistadas afirmaram que a escola inclui contextos diversos e complexos, que precisavam de ser gerenciados, nas suas rotinas e nos seus planos de trabalho. Quando visitámos as escolas, para recolhimento de dados para a investigação, as coordenadoras comentaram sobre o crescimento individual que a função permitiu e que isso só foi possibilitado pela experiência no cargo. Elas apontaram que esta atividade deveria ser obrigatória a todos os que trabalham na educação. Clarice declarou na entrevista que *“todo professor deveria passar pela gestão”* como processo de desenvolvimento profissional e para favorecer a compreensão dos diferentes aspectos existentes na escola. “Permitir-se” foi uma das expressões apresentadas como marca de reconhecimento do que aprendeu na trajetória da coordenação pedagógica no universo escolar:

“Eu até acho que todos os professores deveriam passar pela gestão, pela coordenação, mas nem todos têm perfil pra isso. Passaria, mas não seria bom. (risadas)” (Clarice, entrevista 3)

Um outro aspecto na identidade da coordenação pedagógica foi o olhar de reconhecimento da equipe que assistia a profissional em questão. O reconhecimento de si também foi apontado pelas entrevistadas. Clarice, por exemplo, comentou sobre esse reconhecimento como um “*referencial*”. Isso não partia somente do grupo de professores que acompanhava, mas da aprovação do seu trabalho pela comunidade de pais e alunos:

“São setecentos e quarenta alunos. (risos) E assim, por mais turmas que existam, pois não acompanho todas, todos se dirigem a mim. Todos me veem, como estou aqui a mais tempo, me veem como referencial. Então os pais todos e eu contribuímos muito. Sinto que contribuo demais. Eu sinto que, se eu sair daqui hoje, o impacto é grande. Já tenho o quê, cinco anos aqui”. (Clarice, entrevista 3)

Ser um elemento importante na escola reflete a ação gestora, fruto de uma construção de competência classificada por Lück (2009, p.82) como “*liderança mobilizadora*”. Como a escola é um espaço de construção de aprendizagens, o trabalho de mobilização é primordial para a atuação de todos os envolvidos na escola. Nesse aspecto, a liderança do coordenador pedagógico não está simplesmente relacionado com a chefia, mas está no envolvimento e na articulação de um trabalho de qualidade. Carlos e Lodi comentam da seguinte forma a liderança para o desenvolvimento educacional exercido pelo coordenador pedagógico no espaço escolar:

“Acho que a supervisão requer o domínio da liderança para que possa conscientizar os envolvidos no âmbito educacional a desenvolverem uma educação de qualidade. Esta função requer o pleno exercício de uma liderança educacional ativa, ética e em constante comunicação com todos os envolvidos”. (Carlos e Lodi, 2012, p.61)

O olhar da gestão visa a formação e espírito de equipe, aberto ao diálogo. Rachel defendeu que o trabalho do coordenador pedagógico necessitava de uma compreensão “*clara do que é gerir*” e trabalhar de forma “*colaborativa*”. Ela acreditava que a “*gestão democrática*” devia ser exercida pela gestão escolar e que, para alcançar esse mérito, a coordenação pedagógica precisava de formação e auto formação. A reflexão sobre a prática faz a diferença na atuação do profissional. O coordenador pedagógico precisa ter claro nas suas ações e perceber que as formas de agir envolvem sempre muitos elementos.

A compreensão da complexidade das ações faz com que o trabalho siga de forma “*harmoniosa*”, segundo Rachel:

“Eu acredito que nós devemos ter uma ideia muito clara do que é gerir. Gerir pessoas. Eu acredito que o coordenador tem que ler muito sobre a questão de como ser um líder dentro do seu grupo, para que você atue de forma colaborativa. Para você elevar o seu grupo sempre para ações que sejam não lineares, porque nem tudo é linear, mas que o seu grupo consiga trabalhar dentro de uma dinâmica harmoniosa. Então eu acho que o coordenador tem que entender bastante sobre gestão democrática, a gestão de sala de aula e ele tem que entender também, dentro do seu conhecimento, como acontecem os processos de aprendizagem. Por que dessa forma eu vou poder contribuir, dentro das ações que o professor vai executar. Eu acho que é isso.” (Rachel, entrevista 1)

Nessa perspectiva, a categoria Identidade perpassa questões de construção e reconhecimento de si. Esse processo vai desde a compreensão do exercício da função, até à capacitação e ao desenvolvimento de habilidades. O “reconhecer-se” como coordenador é uma das principais características dessa categoria, visto que esse auto reconhecimento acarreta o entendimento da prática no que está prescrito e o que envolve do sujeito nas experiências vividas.

4.2.2. TRABALHO

A palavra trabalho tem um significado muito particular em envolver ações desenvolvidas com um fim. Mas qual é a finalidade do trabalho? O trabalho, além de ser uma atividade humana, tem princípios históricos e de produção. Esta categoria vem mostrar como as entrevistadas empregaram o tempo enquanto coordenadoras pedagógicas. Anteriormente, foi abordada a construção das suas identidades na função; neste ponto falaremos das suas ações e atividades na coordenação pedagógica. As três entrevistadas foram enfáticas sobre o distanciamento entre ser coordenador e ser professor no trabalho na escola. Discorreram também sobre o fato de que as suas vivências repercutiram-se em visões significativas sobre a educação e sobre o funcionamento da escola. Nessa perspectiva, esta categoria aborda o trabalho prescrito e o trabalho real. O trabalho prescrito está inserido na rotina que envolve a função de

coordenadora pedagógica. O trabalho real consiste nas atividades que realizam no dia-a-dia da escola. Essa diferenciação entre trabalho prescrito e real assenta numa abordagem ergológica à qual se recorre nesta investigação.

Os dois conceitos, mesmo pontuados separadamente, não se separam. São atividades dependentes, ou seja, o que é chamado de prescrito é visível dentro de normas e técnicas utilizadas para a realização da atividade. No que diz respeito ao trabalho real, registra-se a atividade do trabalho, no caso, de coordenadoras pedagógicas. Segundo Trinquet (2010, p. 107), *“trabalhar jamais é, simplesmente, ‘aplicar’, mas se adaptar sempre às variabilidades organizacionais, materiais, ambientais e humanas, em tempo real”*. Baseada em situações da teoria e da prática, a coordenadora Cecília declarou que o trabalho como gestora foi sendo construído com o *“dia-a-dia”*. Ela apontou que existiu um distanciamento entre a teoria e a prática, que o cotidiano da escola não se adaptava a um manual de funcionamento ou de ações automatizadas dos trabalhadores. Ela comentou que *“agregou”* os conhecimentos da teoria à prática em algumas situações. Contudo, foi no cotidiano que os coordenadores pedagógicos iam-se *“formando”* nessa função:

“É assim, a gente vai se formando coordenadora. Na realidade não tem nenhum curso preparatório que diga assim: ‘Você vai passar por esse curso e no final você vai ser uma coordenadora’. Porque a teoria, ela existe, mas aí, quando você vai pra prática, eu acho que é o grande desafio. Você pegar essa teoria e tentar pelo menos agregar alguma coisa à sua prática. Mas é no dia-a-dia que você vai realmente aprendendo a ser coordenador”. (Cecília, entrevista 2)

Se perguntarmos a alguém sobre o que seria o trabalho do coordenador pedagógico, a resposta remeteria para o acompanhamento do professor e do aluno na escola. Esse imediatismo é advindo do que Schwartz (2011, p.34) classifica de *“normas antecedentes do trabalho prescrito”*. As normas e procedimentos são ações palpáveis existentes no trabalho que, mesmo antes de começar da ação, podem ser identificadas. A formação profissional sempre é evidenciada como orientação das ações de coordenação pedagógica; contudo, não tem uma força tão expressiva como a vivência cotidiana da aprendizagem informal. Segundo Flach e Antonello (2010), a aprendizagem informal pode ocorrer em momentos diversos. Os autores discorrem que a aprendizagem informal também acontece com a necessidade de obtenção de ajuda dentro e fora dos espaços de trabalho. Rachel descreveu o seu percurso formativo inicial na coordenação pedagógica,

apontando práticas profissionais e avaliativas. Entretanto, uma entrevistada enfatizou que “*no decorrer do período*” como coordenadora praticou as ações através das quais aprendeu. Ela mostrou também que as trocas de experiências foram importantes para a aprendizagem da função: “*eu aprendi muito junto a gestora que eu tive*”. Também Clarice expressou que o trabalho da coordenação pedagógica acontecia “*na realidade, muito no dia-a-dia*”:

“Assim, quando houve seleção para coordenadores pedagógicos, ela aconteceu em duas etapas, foi uma prova objetiva e um curso à distância na plataforma da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nós fizemos um estudo sobre a prática do coordenador pedagógico e tínhamos avaliações. Então eu penso nisso como um primeiro ponto de formação para mim, só que teórica, enquanto nós só estudávamos na plataforma. E no decorrer do período que eu comecei a praticar as ações como coordenadora e assumir isso como uma função. Eu aprendi muito junto da gestora que eu tive, na minha primeira experiência”. (Rachel, entrevista 1)

“Sinceramente é mais no dia-a-dia. As formações que ocorrem estão voltadas para eixos muito específicos. Na realidade é muito no dia-a-dia que a gente aprende”. (Clarice, entrevista 3)

Mesmo que o trabalho prescrito tenha visibilidade, a forma como se trabalha permite vivenciar o trabalho. Através de situações do cotidiano, as entrevistadas puderam colocar em prática o que estava estabelecido para a atuação de coordenador. Para se afirmar que sabe fazer um *Tsuru*, pássaro da felicidade em origami, precisa realizar a ação. Saber quais os passos que vai se utilizar para que se faça um pássaro exige a prática. O mesmo acontece com as atividades de trabalho prescrito. Precisa-se de conhecer o que está determinado para poder realizar as ações. Entretanto, cada indivíduo tem uma forma de agir perante certas situações. Os coordenadores não têm um manual de atuação para com os docentes. Sabe-se que o coordenador trabalhará diretamente com o professor, mas a sua atuação é singular. Um mesmo coordenador trabalhará de forma diferenciada com a diversidade de docentes numa mesma escola.

O trabalho prescrito traz uma carga de mais pressão ao trabalhador. Isto é devido ao acompanhamento de regras delimitadas pelos órgãos responsáveis. As coordenadoras pedagógicas possuíam uma autonomia limitada, visto que trabalhavam com demandas advindas de órgãos superiores. Durante as entrevistas, perguntou-se o que as entrevistadas

pensavam que era a atividade principal da função exercida. As três entrevistadas mencionaram a formação e o acompanhamento pedagógico dos professores e alunos, demonstrando que o trabalho prescrito tem um peso significativo para compreensão do próprio trabalhador. Ao perguntar sobre as ações realizadas no trabalho, as respostas obtidas incluíram a prescrição. A finalidade da função era muito clara. Os documentos oficiais que regem a função de coordenador pedagógico do município de Fortaleza, como a Lei Complementar nº 0169, de 12 de setembro de 2014, artigo 55, descrevem as atribuições desse trabalhador na educação. Nas atribuições do cargo, inclui-se o direcionamento pedagógico do professor e do aluno, conforme a Lei Municipal atesta:

IV. Coordenar com equipe o processo ensino-aprendizagem, em sua totalidade, assegurando aos professores o suporte didático e operacional necessário, inclusive quanto à construção de novas práticas pedagógicas;

V. Acompanhar, sistematicamente em articulação com os professores e direção escolar, os indicadores de rendimento da aprendizagem, identificando alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou defasagem idade-série, encaminhando estratégias de superação do problema;

VI. Proceder, juntamente com professores e demais membros do conselho escolar, à análise dos indicadores de desempenho obtidos pelos alunos, em avaliações internas e externas, possibilitando o conhecimento dos avanços, bem como identificando as dificuldades e possíveis estratégias de superação;

XI. Participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores;

XII. Orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino, referenciados no projeto político-pedagógico da unidade escolar e nos programas e projetos institucionais decorrentes da política educacional vigente;

XIV. Assessorar a escolha e avaliar livros e materiais didáticos solicitados e/ou produzidos pelos professores;

XV. Promover entre alunos e professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, o uso sistemático e articulado de todos os ambientes, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem existentes na escola. (Grifo nosso)

Os grifos apresentados acima enfatizam as ações que fazem parte do trabalho do coordenador no que envolve o apoio ao corpo docente e discente na escola. Nesta perspectiva, nas entrevistas, as coordenadoras foram categóricas quanto ao suporte pedagógico que os docentes e educandos necessitam. Esse trabalho foi apontado como de suma importância para o desenvolvimento educacional. Cecília declarou que os professores necessitavam de um “norte” para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula:

“Então a minha principal atividade aqui, eu acredito que seja a garantia da aula nos dois turnos, a frequência do aluno e o acompanhamento que eu faço com os professores”. (Rachel, entrevista 1)

“Eu acho que a principal é a mediação do trabalho pedagógico. Acredito que se eu conseguir fazer isso, mediar o processo pedagógico, para mim ela é a principal. Porquê? Porque o professor, ele precisa desse norte”. (Cecília, entrevista 2)

“Então eu acho, o que percebo na minha função, o mais importante hoje é esse suporte ao professor e ao aluno”. (Clarice, entrevista 3)

Percebe-se que o acompanhamento pedagógico citado não era tão simples como poderia aparentar. Por trás dessa expressão, escondia-se a orientação que se repercutia na prática docente. Existia muito investimento de tempo e conhecimento na realização dessa mediação explicitada pelas entrevistadas. O trabalho prescrito, até à sua concretização (trabalho real), perpassava por várias adaptações, interpretações aos contextos.

Diante da especificidade da ação de acompanhamento pedagógico, os processos de formação e reflexão eram necessários para o cargo de coordenação pedagógica. Essa ideia foi referida pelas entrevistadas, dado que elas próprias também eram formadoras. Uma das atribuições da função é a formação docente. Para essa formação, as coordenadoras também receberam formação. Essa dupla jornada formativa agregava as múltiplas responsabilidades do trabalho de coordenação. Na conversa com as coordenadoras, as mesmas declararam que receberam formação da rede municipal de Fortaleza, assegurando assim uma das atribuições da Lei Complementar nº 0169, que regula a função, segundo o parágrafo IX, que refere a necessidade de “*participar dos processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional*”.

Os processos formativos incluíam temas relevantes para os contextos vivenciados pelas coordenadoras. Algumas formações eram direcionadas para os processos de ensino e aprendizagem, outras incidiam sobre a gestão pedagógica, nas quais discutia a construção da identidade do coordenador pedagógico. Rachel e Cecília citaram alguns temas abordados nas ações de formação de coordenadores oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Rachel também falou sobre a formação dedicada às avaliações externas¹⁸ no levantamento de desenvolvimento educacional do município. Clarice declarou que a formação estava mais voltada para os aspectos de ensino e aprendizagem e pouco destinada à gestão. Ela acreditava que como o foco da secretaria centrava-se nos resultados. Apesar das três coordenadoras pertencerem à mesma secretaria, pareceu existir um desencontro na formação destinada aos distritos de educação, visto que cada uma integrava distritos distintos:

“Desde do início que eu assumi a coordenação a rede municipal de Fortaleza, que são disponibilizadas essas formações mensais. Nós participamos com temáticas variadas. Que vão desde o papel do coordenador em sala de aula, o papel do coordenador no acompanhamento ao docente, o coordenador pedagógico dentro da prática da alfabetização e letramento. Fizemos várias formações também voltadas para questão das avaliações externas, pelas quais a rede passa, tanto a que gera o IDEB, que é a prova Brasil, como o SPAECE, em rede estadual do protocolo do PAIC”. (Rachel, entrevista 1)

“Nós fazemos a formação continuada que é oferecida pela Secretaria de Educação e nesses encontros são abordados assuntos diversos. Desde a questão do trabalho mesmo em si com o professor, a questão do direcionamento pedagógico, mas agora nós estamos abordando questões mais específicas, a gestão mesmo, de como você é coordenador. [...] Voltado mesmo para o ser coordenador (riso). Questão de algumas posturas, de como você deve agir em algumas situações, quais são as

¹⁸ A coordenadora citou três avaliações dos contextos educacionais do país. As avaliações externas são controladas pelo governo Federal e estadual. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) reúne indicadores de qualidade da educação através do censo escolar e dos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a prova Brasil. O SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) avalia o desempenho das habilidades e competências dos alunos do ensino fundamental e médio do estado do Ceará. O PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) tem como finalidade alfabetizar os sujeitos que não dominam a leitura e a escrita.

competências que ele tem que ter, que habilidades ele tem que desenvolver, então ela é muito ampla. Então é desde o trabalho direcionado diretamente para o professor, essa mediação da aprendizagem, do ensino aprendizagem, até a questão mesmo de como você se dá no dia-a-dia com essas questões.” (Cecília, entrevista 2)

“Na prefeitura, as formações ao princípio sempre tinham um determinado trabalho, ou para Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental. Pra ser coordenador não tinha. Se você é coordenador você tem que atuar assim, nesse modelo. Tem assim, você é que vai acompanhar a Educação Infantil, você tem mais ou menos um, não é nem um modelo, é um projeto de trabalho. Você vai acompanhar a Educação, o Fundamental, as séries iniciais, você tem um projeto de trabalho que você tem que acompanhar os professores, a formação que você tem que realizar junto aos professores, o que você tem que avaliar, o que você tem que observar nos alunos, mas como coordenador, uma gestão de coordenador, não tem. Não tinha, eu acho que até hoje fica a desejar”. (Clarice, entrevista 3)

O trabalho atravessa momentos reflexivos devido a problemas e desafios diversos. Essas dramáticas que todo o trabalhador vivencia nos contextos laborais abrem caminhos para novas aprendizagens. Tais aprendizagens propiciam crescimento e maior domínio sobre as ações do cotidiano. Estas discrepâncias que podem surgir também oferecem oportunidades de trocas de experiências entre os trabalhadores. As coordenadoras entrevistadas narraram os desafios enfrentados ao longo dos anos na função e como conseguiram solucionar os problemas enfrentados. Um dos desafios que as coordenadoras enfrentaram foi a mediação de conflitos. Estes conflitos podiam ser entre docentes, alunos e pais. Elas apontaram os conflitos como sendo aspectos difíceis na função, principalmente diante à realidade violenta que se vivencia no Brasil. O problema da violência muitas vezes adentra os muros da escola e a gestão é o maior alvo, pois as inquiridas eram responsáveis por mediar conflitos. Rachel, por exemplo, narrou um episódio de conflito de violência que envolveu um responsável por um aluno. Na ocasião, ela percebeu que não poderia “*dizer que ele estava errado*”. Ela utilizou a calma e a generosidade para resolver o problema. Tentou acalmar o homem que se apresentou nervoso e desafiador, através da polidez:

O pai de um aluno chegou muito alterado, querendo agredir uma outra criança que supostamente no dia anterior tinha agredido a sobrinha dele, que estuda em uma

outra sala da escola. [...] E ele muito alterado se dirigiu até a mim com gestos e palavras mesmo pejorativas afirmando que “derrubaria” um aluno na frente da escola, que isso não era problema nenhum para ele. De onde ele vinha isso era muito comum. [...] E eu comecei a conversar com ele. Percebi que eu não podia dizer que ele estava errado naquela circunstância e que também não podia agir diante do comportamento dele para contactar e solicitar a segurança policial, porque naquele momento o alvo passaria a ser eu. Então se eu fizesse qualquer fala que ele se sentisse ameaçado ele teria feito algo contra a minha pessoa. Por isso eu comecei a conversar com ele: como é o seu nome? Eu sou a Rachel, coordenadora, estou aqui para ajudá-lo. Então eu comecei uma conversa, acolhendo-o. Dizendo que a escola era um lugar que ele podia solucionar aquele conflito e que eu estava ali para ajudá-lo. E foi quando ele foi baixando o tom de voz, disse o nome dele e nós conseguimos conversar, porém no meio do pátio. E eu não tive como levá-lo pra uma sala porque não podia forçá-lo. (Rachel, entrevista 1)

Os conflitos muitas vezes chegam primeiramente à coordenação para depois seguirem para a direção. Os pais e professores geralmente se dirigem inicialmente às coordenadoras. No caso de necessitarem de uma condução administrativa ou nas situações mais delicadas, procuram-se os diretores. Clarice ficou sabendo do caso de um monitor de educação que estava assediando as alunas e imediatamente ela repassou o caso para a diretora que o dispensou:

“Na semana passada, denunciaram um monitor do Mais Educação¹⁹ por estar assediando as alunas. Eu estava na escola, quando a mãe veio e outras alunas vieram. De tarde, eu passei para a diretora e a diretora resolveu e dispensou-o”. (Clarice, entrevista 3)

As divergências de ideias também fazem parte do cotidiano de quem trabalha na gestão. Quando estas divergências atravessam o corpo docente, essas são situações dramáticas que devem ser solucionadas: *“Em casos como esses, o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de conhecer-na-ação de*

¹⁹ O Programa Novo Mais Educação é um incentivo do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo melhorar a aprendizagem das crianças nas disciplinas de português e matemática e ampliação de tempo na escola.

modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis” (Schön, 2000, p.38). Rachel revelou um episódio de disputa que envolveu uma professora na escola na qual trabalhava. Ela precisou refletir para agir. Segundo Rachel, ela decidiu pensar sobre *“trazer já uma ideia e usar argumentos bem pensados”* para conseguir fazer com que os professores refletissem sobre os seus atos:

“Houve um conflito entre professores. Divergiam de ideias dentro da escola e as ideias não eram pedagógicas, de ações mesmo de sala de aula. Eles entraram em conflito mesmo, discussão. E diante do que aconteceu, não foi na minha presença, porém eu tomei conhecimento, decidi não chamar as partes para conversar naquele momento para trazer uma ideia e usar argumentos bem pensados, bem elaborados. Para que um e o outro entendessem da melhor forma possível. [...] Então eu tinha que trazer argumentos que mostrassem para ambas as partes que o confronto não ia trazer o crescimento”. (Rachel, entrevista 1)

As trabalhadoras em educação procuram tornar o seu trabalho respeitoso e ético. Falaram com muito carinho e determinação de ver professores bem assessorados e alunos alfabetizados. O respeito pelo trabalho que exercem foi sempre palco de um olhar ou de uma fala com entonação, de esperança e orgulho. O trabalho das coordenadoras inquiridas expressava uma busca incessante por conhecimento e dedicação. Segundo Macedo (2018, p.2),

“passamos a compreender que a ética seria a dimensão mediadora entre o profissional e o serviço a ser desenvolvido na relação com a pessoa que o recebe. A ética profissional, portanto, subsidia o exercício profissional, e a ele está ligado de forma necessária, e porque não dizer, inevitável, já que toda prática social somente se corporifica quando o bem servir consiste na meta a ser conquistada.”

No modo como encaravam o trabalho, notava-se que, apesar dos problemas que enfrentavam na caminhada da função, existia uma força para a realização de um trabalho bem feito. As coordenadoras declararam alguns fatos que caracterizavam um desvio de função; contudo, viam-se no dever de decidir para que o problema não atrapalhasse o ritmo da escola. Rachel disse que a atividade que realizava todos os dias poderia ser só a de *“coadjuvante”*. Ela todos os dias abria os turnos (da manhã e da tarde), recebendo os alunos na portaria da escola. Ela admitiu se sentir *“vulnerável”* ao realizar essa atividade, pois não tinha *“preparação”* para surpresas que eram específicas da função de segurança.

Cecília comentou que não era “*apenas coordenadora*”, pois o seu papel não era “*somente pedagógico*”. Esta coordenadora salientou que tinha “*que dar conta de tudo*” quando se exercia essa função. “*Intermediar*” era uma ação atribuída à função, pois os problemas que se apresentavam na escola precisavam ser resolvidos. Clarice explicou que o ato de “*ouvir*” em determinados momentos atrapalhava o curso do trabalho da coordenação, pois estava envolto nos problemas sociais que adentravam o cotidiano da escola. A coordenadora afirmou que “*não tinha como intervir*” na vida das pessoas e nem formação para isso:

“Acredito que uma função que eu faço que não é a minha é a portaria. Todos os dias estou na portaria, principalmente pela manhã. [...] A rede não disponibiliza para nós um porteiro. Então eu acho que é essa uma função, eu podia ser mais coadjuvante e não ativa [...] Eu me sinto vulnerável, por que eu não acredito que eu tenho uma preparação para uma ação surpresa, um assalto, estamos dentro de uma comunidade que é violenta. [...] Então me sinto vulnerável”. (Rachel, entrevista 1)

“E aí você não tem como dizer assim, não, eu sou apenas coordenadora, o meu papel é só o pedagógico e eu vou fazer só o pedagógico. Porque se você tiver essa mentalidade, infelizmente na prática não é assim. Porque a gente tem que dar conta de tudo. Por exemplo, se eu tenho um diretor, mas naquele momento o diretor não está ali e tem um problema, eu, como coordenadora, eu tenho que pelo menos tentar, sabe, pelos menos intermediar aquele problema”. (Cecília, entrevista 2)

“Assim, aqui nessa escola é tudo muito... Aqui, é uma comunidade muito carente. Então existe situações em que a comunidade nos procura para coisas deles e isso irrita. Aí vem a questão do ouvir, só ouvir. Porque muitas vezes eles só querem que você escute, sabe? É incrível, porque a gente perde tempo. Mas eu não sei se ao mesmo tempo é Deus que manda, não é? Tem uma função, não sei qual é a função disso, mas tem muito da comunidade nos procurar para resolver, trazendo questões deles. [...] É importante, porque você trabalha com aquele ser social. Você tem que conhecer, mas ao mesmo tempo, você fica: Eu não tenho ferramentas para resolver aquele problema. Eu não tenho formação para resolver, para intervir na criança. É meio complicado isso”. (Clarice, entrevista 3)

O trabalho da coordenação pedagógica integrava muitos momentos de reflexão, discrepâncias, prescrições e normas, segundo as inquiridas. Viver o trabalho da coordenação refletia no que essas profissionais usavam de si. O desenvolvimento do trabalho também estava afinado com a construção de suas identidades no quadro das várias oportunidades de aprendizagem. Na próxima categoria serão apresentadas as aprendizagens que eram vivenciadas no cotidiano da prática de coordenação.

4.2.3. APRENDIZAGENS

Falar sobre aprendizagens vai muito além dos conhecimentos acadêmicos advindos dos bancos das universidades e/ou dos cursos de formação. Usando uma frase popular, afirma-se que se quer aprender a nadar que nade. Sobre teoria e prática, Pimenta (2012, p.30) afirma que *“os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática social coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”*.

Durante as conversas com as coordenadoras, estas declararam a mudança de comportamentos em relação à sua prática. Falaram empolgadas das suas ações e como isso refletia o andamento do trabalho na escola. Esse auto reconhecimento demonstrou o amadurecimento na prática da função. Sabiam que as suas ações refletiam-se diretamente na organização e no caminho da qualidade no trabalho. Rachel afirmou que essa experiência *“se tornou um caminho para transformação profissional”*. Ela declarou que mudou e que sempre estava aberta a novas descobertas. Cecília, por exemplo, enfatizou uma aprendizagem sobre as relações intrapessoais. Ela comentou que *“o saber dar-se com as pessoas”* ajudou muito na construção do seu trabalho na escola. Clarice remeteu as trocas de experiência com um momento enriquecedor na sua prática.

“Eu sempre abordei as coisas que chegam pra mim de forma para o meu aprendizado, meu crescimento. Eu pensei que se eu desse esse outro passo eu ia conhecer coisas novas, estudar outras coisas, vivenciar momentos diferentes e isso pra mim se tornou um caminho meio para a minha transformação profissional, meu amadurecimento. Porque a Rachel que estava professora, que estava em sala de aula é uma. E eu agora, enquanto coordenadora pedagógica

da escola JFFG, sou uma outra, diante de todas as minhas experiências vividas”.
(Rachel, entrevista 1)

“O que eu incorporei mais a atenção, o conhecimento que adquiri. É saber mesmo se dar com o ser humano. [...] Porque nada que nós falamos para o outro deve ser de forma imperativa: Você tem que fazer! Assim, eu acho que não dá certo. Então o que eu agreguei aos meus conhecimentos é que essa minha forma de agir está dando certo e que eu tenho a cada dia que aperfeiçoá-la, no conhecimento mesmo do outro, de se colocar no lugar do outro. Às vezes você nem sabe o que o outro passa”. (Cecília, entrevista 2)

“Passei quatro anos acompanhando a Educação Infantil. Para mim, eu aprendi demais. Eu era aquela pessoa que falava inciso²⁰. [...] Foram quatro anos que eu convivi com a Educação Infantil e aprendi muito. Não domino, ainda estou longe de chegar a 10% do que as professoras sabem, mas esses quatro anos, acompanhando-as, eu aprendi bastante com elas. Na verdade, elas não sabem, mas fui eu que aprendi com elas (risos). Eu aprendi muito. E no Ensino Fundamental, eu aprendi muito sobre avaliação externa, sobre intervenções, sobre troca de experiência, eu aprendi muito. Muito mesmo”. (Clarice, entrevista 3)

A função de coordenação requer muitos momentos em que simplesmente se ouve outras pessoas, como declararam as três entrevistadas. Elas revelaram mudanças nas suas atitudes depois da experiência de gestoras pedagógicas. Essa ação de “ouvir” requeria um posicionamento de equilíbrio emocional e destreza. Elas utilizaram essa aprendizagem porque entendiam que o trabalho social que realizavam era importante. Acreditavam que as pessoas necessitavam de um tratamento humanizado. Rachel declarou que deixou “*de ser egoísta*” e que utilizava a “*flexibilidade no momento da fala*”. Essa flexibilidade resultava do uso da reflexão. A afetividade no tratamento com as pessoas era um ponto forte na sua atuação como coordenadora. Cecília também relatou sobre a mudança de postura e do respeito, um valor significativo da função. Clarice mencionou que “*ouvir*

²⁰ Incisos são eixos norteadores do currículo da Educação Infantil. Os professores utilizam esses eixos para especificar as ações necessárias para as atividades realizadas com os alunos. Essas ações são descritas através dos incisos, no momento do planejamento.

mais que falar” facilitava o trabalho da coordenação, quando era necessário contornar problemas.

“Dentro dessa caminhada, eu consegui ter mais equilíbrio emocional, flexibilidade no momento da fala, da escuta e deixei de ser egoísta. Eu criei mais empatia. Eu era uma professora dentro da minha sala, que pra mim só importava aquilo que eu fazia. E a coordenação pedagógica, nessa caminhada, ela me ensinou que o ‘eu fazer’ não é o único que importa. E o sentimento do outro é tão importante, quanto o meu. Eu consigo ter mais afetividade hoje exercendo essa função do que quando estava como professora. Você como coordenadora cuida de um todo. Eu consegui ser mais afetiva”. (Rachel, entrevista 1)

“Então o conhecimento, ele é importante. Porém eu acho que essa questão da conquista mesmo, você está entendendo? De você tratar bem as pessoas, de você respeitar o outro, você saber ouvir. Muitas vezes você só ouve”. (Cecília, entrevista 2)

“O coordenador, ele vai desde a pontualidade, a frequência, a ser receptivo, a saber conduzir as situações com diferentes pessoas, resolver problemas, ouvir mais que falar, tem que ouvir muito, porque nossa cabeça não para. É a pessoa falando e você aqui pensando, mas você não pode falar no que você está pensando (risada)”. (Clarice, entrevista 3)

O saber relacionar-se é um elemento fundamental na gestão de pessoas. Segundo Lück (2009, p. 83), *“construir um bom relacionamento com os outros e ter tato para expor um ponto de vista ou fazer alguma crítica ao trabalho do outro tornam-se diferenciais do trabalho educativo”*. A ação de “ouvir” não é movida pela passividade ou omissão de responsabilidade. As coordenadoras compreendiam o valor do trabalho e perseveraram a qualidade do trabalho. Elas conheciam a complexidade que existe na organização da escola, principalmente a responsabilidade de dominar o trabalho para dar respostas e resultados. Os conhecimentos teóricos e políticos foram considerados fatores importantes para que as suas ações fossem reconhecidas. Rachel afirmou que *“estar no papel de formador”* do professor era um desafio importante da função. Cecília primou pelo *“conhecimento”* como forma de *“credibilidade”* da sua atuação. Clarice declarou que *“dominar”* os documentos oficiais, que respaldavam o trabalho dos docentes, era um fator essencial no trabalho que realizava:

“Eu percebendo que naquele momento eu vou estar no papel de formador fazendo leituras, buscando os melhores caminhos para abordar o tema, observando o contexto da escola. De uma forma assim, voltada para o que eu vou querer falar, para que eu possa trazer para realidade da escola. Porque eu penso muito que a formação em contexto está acontecendo e ela é muito válida dentro da escola, pois conseguimos falar sobre aquilo que acontece ali: os conflitos, as necessidades, as experiências exitosas e até mesmo o conhecimento da comunidade, do entorno da escola, que tudo isso conseguimos abordar”. (Rachel, entrevista 1)

“Eu tenho certeza que o coordenador tem que estar sempre muito bem antenado. Primeiro, ele tem que ser estudioso. Porque se ele não tiver um bom conhecimento teórico, até para a questão de você na hora das abordagens do planejamento para você poder contribuir, você poder fundamentar, você passar essa credibilidade. Então, eu acho que o conhecimento é um dos mais importantes”. (Cecília, entrevista 2)

“Hoje, desde que você, independente da série que você acompanha, você tem que saber, é... o currículo. [...] E o planejamento é flexível, porque tem a necessidade da criança. [...] Eu tenho que dominar também os documentos da minha rede, no caso de Fortaleza. A proposta curricular, que o professor recebe e o coordenador recebe. Acompanhar o professor. Existe as expectativas de aprendizagem. O que que sugere essas expectativas? O que propõe que meu aluno aprenda em cada faixa etária? Porque eu vou acompanhar”. (Clarice, entrevista 3)

A função de coordenador constituía-se num desafio para as entrevistadas, contudo gratificante. O cargo de coordenador pedagógico exige muitos conhecimentos vinculados a prática. Nesse sentido Freire (1989, p.16) declara *“que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”*. É através das vivências desenvolvidas pelo trabalho que se pode compreender a teoria. As aprendizagens vêm entrelaçadas pela teoria, pelas trocas de experiências, pelos conhecimentos tácitos, pelas normas, pelos constrangimentos que perpassam pelo trabalho. Para Schwartz (2011), o trabalho é uma ação que não se separa do homem. O trabalho é tempo, é movimento, é inteligência, ou seja, é o próprio homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Precisar de dominar os outros é precisar dos outros. O chefe é um dependente.”

(Trecho do livro do Desassossego, Fernando Pessoa.)

Na roda gigante da vida, percebemos que estamos todos os dias adquirindo novas emoções ao olhar para diferentes lados e sentir que a brisa que sentimos no rosto não é necessariamente a mesma. Apesar do eixo dessa roda gigante ser importante para segurar as cadeiras, as luzes, o maquinário, qual sentido teria se só existisse só por si? A roda gigante também traz emoções diversas nos sentidos de quem a vê e nela entra. Essa pesquisa que realizamos é como uma roda gigante iluminada e cheia de sensações. Sua beleza vem desde os momentos de dedicação, das leituras, das reflexões oferecidas pelos autores até das pessoas entrevistadas que permitiram agregar a teoria e a prática no trabalho da coordenação pedagógica.

Com a frase de Fernando Pessoa descrita acima, o objetivo não foi enfatizar a segregação. Somos todos dependentes do trabalho. Mesmos os cargos mais altos têm seu grau de dependência. Essa dependência remete para o trabalho de construção, funcionamento e resultados das ações dos trabalhadores. As determinações e normas só são consolidadas se um sujeito “usar de si” para realizá-las. O intuito dessa investigação remete justamente para a compreensão do espaço de trabalho de um grupo específico, os coordenadores pedagógicos das escolas de ensino fundamental I. Nela foi possível explorar o que está dentro ou não da prescrição do trabalho desses sujeitos.

Essa pesquisa se dividiu nos processos teóricos, metodológico (empírico) e interpretativo de dados. Os passos para construção e compreensão do objetivo de estudo foram iniciados com leituras sobre a ciência do trabalho. Este primeiro capítulo, perpassa aspectos ergológicos, através dos quais busca apresentar os valores simbólicos do trabalho. Esses valores são denominados, segundo Schwartz (2012), de “*construção de si*” no que se refere à tomada de consciência da experiência. Este processo de conscientização perpassa valores históricos e dimensões da formação (técnica e ética).

Os valores históricos traçam os caminhos percorridos pelo homem no que envolve as técnicas e o aperfeiçoamento do trabalho. Ele utiliza a natureza e a sua força como processo do “*uso de si*” para desenvolvimento laboral. O processo histórico do trabalho

inicia em tempos longínquos, onde o homem utilizava o trabalho artesanal como modo de sobrevivência. O trabalho também tem seu cariz formativo, visto que as ações foram passadas de gerações para gerações e aperfeiçoadas através das experiências dos sujeitos.

A utilização da linguagem é igualmente um instrumento de aprendizagem, dado que através dela pode-se descrever ações e repassar vivências. Sennett (2009) discorre sobre o conceito da linguagem para as aprendizagens nas atividades de trabalho. Ele relata que o trabalho, mesmo tendo seu caminho prescritivo, chega um momento que a imitação ou dizer o que fazer demonstra um passo de muito valor dentro do trabalho. Estes dois aspectos inserem-se nas possibilidades de aprendizagens. As várias facetas que o homem utiliza para aprender de diferentes formas e beneficiar-se do trabalho. O tempo também é apresentado como um fator importante no estudo da ciência do trabalho. Não tem só um valor histórico, mas também de dispêndio de ação. Para Thompson (1988), o tempo do trabalho tem valores mercantis, pois o trabalhador é ensinado como gastar seu tempo.

Diferentemente no que suporta a visão taylorista, o sujeito utiliza nos espaços de trabalho os seus conhecimentos. Esses decorrem de aprendizagens formais, não formais e informais. O trabalhador, como ser pensante e dinâmico, não se enquadra numa perspectiva de adestramento. Mesmo que ele realize atividades prescritivas, sua maneira de interagir decorre do que aprendeu e interpretou na ação. Todo trabalho tem lados embasados pelas normas e técnicas que demonstram do trabalho prescritivo. Entretanto todo trabalho tem sua parte enigmática que necessita da mobilização de um sujeito para responder o que é palpável no trabalho. A inteligência é o fio condutor destas mobilizações. As ações humanas estão alinhadas a reflexividade, como afirma Libâneo:

“Entre a teoria e a prática intervêm a subjetividade, portadora de uma cultura subjetiva, alimentada pela cultura social objetivada. As ações apresentam-se aos sujeitos como inteligíveis à consciência, de modo que o que fazemos tem que ver com o que pensamos, e vice-versa. A reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz”. (Libâneo, 2012, p.81)

O segundo capítulo da dissertação inicia uma trilha sobre o percurso histórico da educação aliado ao trabalho, visto que o homem é o único ser que trabalha e se educa. Nessa afirmativa, pode-se concluir que trabalho e educação formam um par perfeito. A educação inclui as aprendizagens que se aliam ao desenvolvimento do trabalho. Esta

secção buscou apresentar o surgimento das primeiras escolas, dos profissionais da educação e da estatização da profissão. Inicialmente a educação e o ensino não eram entendidas como ocupações principais, pois os profissionais exerciam outras funções. Com a adesão de trabalhadores à exclusividade na função educativa, o estado passou a intervir, elevando a profissão ao grau de especialista. O modo de produção capitalista levou uma visão positivista da educação. Gramsci (1978) afirmou que esse olhar sobre o progresso se faz de forma qualitativa e quantitativa, visto que a educação vem servir o desenvolvimento da produção. Do mesmo modo que, Frigotto (1989) declara que a escola é uma ponte para o crescimento das capacidades econômicas de mercado.

Este capítulo também faz um alinhavo sobre os desafios da profissão docente, traçando o percurso de identidade e formação formal e experiencial dos profissionais em causa. Hunberman (2014) descreve os aspectos da trajetória formativa de identidade dos docentes. Ele afirma que esses profissionais vão se formando com as experiências. Nesse movimento experiencial está incluído o acompanhamento formativo, a envolvimento dos espaços de trabalho e na ação face aos obstáculos da profissão docente. O dinamismo advindo do trabalho docente também foi abordado através do conceito de reflexão do trabalho docente. Sobre a reflexão, Schön (1991, 2000) discorre sobre a importância de refletir-na-ação. Para Schön, os processos de reflexão permitem que o sujeito aperfeiçoe a sua prática, pois, mesmo refletindo-na-ação, ele continuará buscando novas formas e meios para aprimorar o trabalho.

O desfecho desse capítulo inclui o ponto “*Coordenação pedagógica em foco*”, abrindo um discurso sobre o trabalho e a formação de identidade desses profissionais em educação. O cariz dessa secção é elencar as atribuições relativas à função e perceber como esse profissional de constrói no cotidiano da atividade de coordenador pedagógico. Essa construção está envolta do tempo para reconhecimento de si como profissional e dos processos de construção de relações para acompanhamento dos docentes. O tempo envolve tanto a administração das ações referentes às atividades cotidianas, como a “*construção de si*” no desempenho da função.

A segunda etapa desse trabalho integrou a parte empírica, na qual foram analisados os dados recolhidos.. A recolha aconteceu em três escolas do município de Fortaleza. As localidades eram acompanhadas por distritos de educação distintos. Os três bairros onde se encontram as escolas são sítios distantes do centro da cidade e circunstados por comunidades com problemas sociais. Essas escolas atualmente apresentam bons índices

de educacionais, revelando que não é o espaço que faz a escola, mas os profissionais que nela se comprometem. E principalmente os alunos, que independentemente de onde vivem, estão dispostos a aprender.

A terceira parte do trabalho foi destinada à análise de conteúdo, através da qual se buscou a categorização para o aprofundamento da pesquisa. Esta secção foi particularmente interessante e intensa. Existiu um paralelo entre o que foi abordado no quadro teórico levantado as fala das entrevistadas. As categorias elencadas foram “Identidade, Trabalho e Aprendizagens”.

Relativamente à identidade profissional, as entrevistadas apontaram as suas perspectivas relativas ao antes e depois de assumirem o cargo de coordenadoras pedagógicas. Foram bastante enfáticas sobre o distanciamento entre a função de professor e coordenador no trabalho da escola. Falaram da visão “*macro*” sobre a função e o peso que essa visão tem para qualidade do trabalho. Essa magnitude da função permeia o acompanhamento ao docente e ao discente. Expressaram a responsabilidade e a polidez enquanto fatores importantes para o acompanhamento de todos os atores da escola. Estes pontos sinalizados pelas trabalhadoras estão vinculados ao reconhecimento face aos outros e a si. Dubar (2012) afirma que, relativamente ao tempo gasto no trabalho, de forma, simbólica, existe a realização de si e o reconhecimento de si nas atividades laborais. Esses dois princípios cabem no trabalho de gestão. Gerir um grupo e se auto gerir são atividade marcantes na construção identitária do coordenador.

No que diz respeito a categoria “Trabalho”, discorro sobre o trabalho prescrito e o trabalho real da função de coordenador pedagógico. Esta categoria descreve as atividades que os coordenadores realizam conforme os documentos oficiais e o que está além desses documentos. As três participantes relataram sobre atividade nomeadamente prescritivas, que se enquadram como ação fulcral do cargo de coordenação pedagógica. As entrevistadas nomeiam o acompanhamento pedagógico como atividade prioritária. Outrossim, afirmam que para acontecer um acompanhamento de qualidade necessitam de formação. Essa formação se configura em contínua e também na auto formação. Elas compreendem que terão mais firmeza e credibilidade, junto a comunidade escolar, se buscarem conhecimento.

Segundo afirmaram, aprenderam o trabalho que realizavam com a ação. Relataram que receberam formação, contudo, foi no dia-a-dia do cargo que compreenderam a

atividade. A troca de experiência também é um fator relevante. Essa troca revela a importância de aprendizagens que contribuem para resolução de problemas ocorridos no cotidiano da coordenação. O trabalho real do coordenador pedagógico é percorrido por circunstâncias inesperadas ou até mesmo por situações de desvio de função. As profissionais inquiridas muitas vezes necessitavam desempenhar funções que não condiziam com suas atribuições, com o trabalho prescrito. Esse problema gerava desconforto e prejuízo para o andamento do que podia ser desempenhado pelas coordenadoras em termos de qualidade do trabalho. Para as coordenadoras, a qualidade de trabalho relaciona-se com a ética profissional. Trabalhar com qualidade não tem a ver com tempo gasto, mas com o respeito pelo docente, pelos sujeitos que fazem parte dos contextos (alunos e funcionários). O respeito pelo trabalho do outro revela a importância da ética. Como afirma Macedo (2018), a ética profissional tem um caráter de configuração humanista. O saber se colocar no lugar do outro e ter responsabilidade com o trabalho são valores norteadores da ética profissional.

A terceira categoria a ser discutida é a aprendizagem. No trabalho da coordenação pedagógica essa categoria é de enorme relevância. As coordenadoras apontam que a função tem um papel imprescindível para a formação e o desenvolvimento de outros atores dentro da escola. Ser coordenador requerer conhecimentos teóricos relativos ao ensino-aprendizagem, ao dinamismo das ações prescritivas e das relações interpessoais. O coordenador pedagógico precisa conhecer não somente os documentos oficiais, mas como empregar os conhecimentos pedagógicos aos docentes. Esses conhecimentos estão imbricados e segundo Libâneo (2012), a mediação dos sujeitos está entre o conhecimento e a ação, pois está guiada pelas necessidades e intencionalidades. Esse domínio de interação com o outro faz a diferença. O reconhecimento das particularidades evidenciadas na escola eleva o reconhecimento de si no espaço escolar.

O coordenador é levado a processos reflexivos diários. O dinamismo do ambiente escolar clama pela reflexão e a criticidade. Alarcão (1996, p. 175) ressalta que a reflexão é baseada “*na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade*” ações expressivamente humanas, tendo em vista que estes atores passam a ter um olhar mais detalhado sobre o funcionamento e a dimensão social da escola. Esta postura crítica ressalta uma aprendizagem significativa referida pelas inquiridas, o saber ouvir. Esta aprendizagem repercute-se nas relações interpessoais. O falar e o calar-se no momento certo revela a expertise adotada pelo profissional.

Diante destes aspectos destacados nesta investigação, não posso deixar de notar que o trabalho em análise ainda carrega a mácula da fiscalização. Os coordenadores caminham ainda por estradas pedregosas em busca da relva. Este caminho só será possível se nos abirmos para compreender como se configura o trabalho real deste profissional. A pesquisa acadêmica é uma alternativa. As escolas necessitam dos coordenadores pedagógicos. Segundo esta perspectiva, chegou a hora de desvalorizar a figura do fiscal, de olheiro, que não lhe cabe mais aos coordenadores pedagógicos, e acolher estes profissionais que tanto contribuem para o exercício docente e para a reconstrução da identidade, ressignificando a atuação dos mesmos junto aos docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*.

Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Pedago.

Alves, W.F. (2018). A Invisibilidade do Trabalho Real: O Trabalho Docente e as Contribuições da Ergonomia da Atividade. *Revista Brasileira de Educação*: V:23, 1-19.

Amaral, M.J.; Moreira, M. A.; Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (89-122). Porto: Porto Editora.

Barbier, J.M., Lesne. M. (1986). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Robert Jauze.

Bardin, Laurence. (2004). *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bauman, Zygmunt. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bélanger, Paul. (2016). *Self-Construction and Social Transformation: Lifelong, lifewide and life-deep learning*. Alemanha: UNESCO.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bortef. G. Le. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

Carlos, J. A., Lodi, I. G. (2012). A Prática Pedagógica em Supervisão Escolar: a Importância da Inter-Relação entre o Supervisor Pedagógico e o Corpo Docente. *Revista: Evidência*, V.8, Nº 8, 55-66.

Charlot, Bernard. (2013). *Da Relação com o Saber às Práticas Educativas*. São Paulo: Cortez.

- Coelho Junior, F. A.; Mourão, L. (2011). Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho: Uma Proposta de Administração Conceitual. *Revista de Administração Mackenzie*, 12:6, 224-253.
- Dias, D.S.; Santos, E.H.; Aranha, A.V.S. (2015). Contribuição de Ergologia para Análise da Atividade de Trabalho Docente. *Revista Eletrônica de Educação*: V.9, nº.1, 211-227.
- Dubar, Claude. (2012). A Construção de Si pela Atividade de Trabalho: A Socialização Profissional. *Cadernos de pesquisa*, V. 42, nº 146, 351-367.
- Eraut, Michael. (2000). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Eraut, Michael (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26:2, 247-273. (DOI: 10.1080/158037042000225245)
- Fernández, F.S. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Cadernos Sísifo 2.
- Finger, M., Asún, M., (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada: Aprender a nossa Saída*. Porto: Porto Editora.
- Flach, L.; Antonello, C.S. (2010). A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas Implicações nas Organizações. *Revista Gestão.Org*, 8:2, 193-208.
- Formosinho, João. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora
- Fossati, P. & Sarmento, D. (2015). A Ação Supervisora e a Gestão do Bem-Estar na Docência. In. Mary Rangel (Org.). *Supervisão e Gestão na Escola: Conceitos e Práticas de Mediação* (61-69). Campinas: Papirus.
- Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (1989). *A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (Re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. São Paulo: Cortez.

- Garcia, R.P.M., Silva, C.N. (2017). Atuação Profissional do Coordenador Pedagógico e as Implicações no Ensino e na Aprendizagem. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, V.21, Nº 3, pp. 1405-1422. (DOI: 10.22633/rpge.v21.n3.2017.10104)
- Guerra, I.C. (2012). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Princípia.
- Gramsci, A. (1978). *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Han, B.-H. (2010). *A Sociedade do Cansaço*. Lisboa: Antropos.
- Hunberman, M. (2014). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In A. Novoa (Org.), *Vidas de Professores* (31-61). Porto: Editora Porto.
- Júnior, F.A.C., Mourão, L. (2011). Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho: Uma Proposta de Articulação Conceitual. *RAM, Rev. ADM. MACKENZIE*, V.12, Nº.6, pp. 224-253.
- Lessard, M. H. Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (2012). Reflexividade e Formação de Professores: Outra Oscilação do Pensamento Pedagógico Brasileiro? In S. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito* (63-93). São Paulo: Cortez.
- Lima, C. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: Sobre a Subordinação da Educação na "Sociedade da Aprendizagem"*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Macedo, S. M. F. (2018). A Formação Profissional do Pedagogo na Realidade Brasileira. Um Estudo de Caso. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado em 11 de novembro de 2019.
- Marsick, Victoria J. & Watkins, Karen E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 5, n.º 2, pp. 132-151. (DOI: 10.1177/1523422303005002002)

- Marsick, V., Watkins, K., Scully-Russ, E. & Nicolaides, A. (2017). Rethinking Informal and Incidental Learning in Terms of Complexity and the Social Context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), pp. 27-34. (DOI: 10.1556/2059.01.2016.003)
- Marx, K. (2004). *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2011). *O Capital, livro 1*. São Paulo: Boitempo.
- Méda, D. (2007). Qué Sabemos sobre el Trabajo? *Revista de Trabajo*, Ano 3, n.º 4, pp. 17-32.
- Moita, M. C. (2013). Percursos de Formação e de Transformação. António Nóvoa (Org.). *Vida de Professores*(111-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A.(1999). O passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professores* (13-34). Porto: Editora Porto.
- Placco, V.M., Souza, V.L. & Almeida, L.R. (2012). Coordenação Pedagógica: Aportes à Proposição Pedagógica de Políticas Públicas. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 42, nº 147, 754-771.
- Perrenoud, P. (1999). A Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagens. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, 7-26.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. (2012). Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In S. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito* (19-62). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. (2012). Professor: Formação, Identidade e Trabalho Docente. In S. Pimenta (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente* (15-38). São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, A., Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Saviani, Dermeval. (2007). Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 12, n.º 34, 152-180.
- Saviani, Dermeval. (2009). Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 14, n.º 40, 143-155.
- Saviani, Dermeval. (2013). *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- Sennett, Richard. (2009). *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record.

Schön, Donald. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Ashgate.

Schön, Donald. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Designer para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du Travail - Pour une Approche Ergologique*. Paris: Puf.

Schwartz, Y. (2000). Trabalho e Uso de Si. *Pro-Posições*, Vol.1, Nº 5, 34-50.

Schwartz, Y. (2003, Janeiro/Junho). Trabalho e Saber. *Trabalho & Educação*, vol.12, no.1, 21-34.

Schwartz, Y; Durrive, Louis. (2007). *Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a Atividade Humana*. Niterói: EDUFF (Editora da Universidade Federal Fluminense).

Schwartz, Y. (2011). Conceituando o Trabalho, o Visível e o Invisível. *Trabalho, Educação e Saúde*, Vol. 9, 19-45.

Schwartz, Y. (2012). *Expérience et Connaissance du Travail*. Paris : Ed. Sociales.

Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Terremoto, M. L. (2012). *Da Prática à Práxis: Os Saberes Experienciais do Professores na Construção do Ser Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado em 02 de fevereiro de 2020.

Thompson, E. P. (1998). *Costumes em Comum: Estudos sobre a Cultura Popular Tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras.

Trinquet, P. (2010). Trabalho e Educação: O Método Ergológico. Campinas: *Revista HISTEDBR On-line*, número especial, pp. 93-113 - ISSN: 1676-2584.

Veiga, I. P. (1992). *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Campinas: Papirus.

Legislação consultada

BRASIL. (2010). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano nacional de pós-graduação: PNPG 2011-2020. Brasília.

Brasil. *Lei complementar nº 0169, de 12 de setembro de 2014*. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o

Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento Do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providências. Recuperado em 13 de julho de 2019.

[http://legislacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/LEI_COMPLEMENTAR_N%C2%BA_0169, DE 12 DE SETEMBRO DE 2014, \)](http://legislacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/LEI_COMPLEMENTAR_N%C2%BA_0169_DE_12_DE_SETEMBRO_DE_2014,)

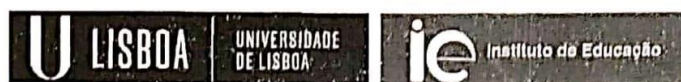
Brasil. *Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

www.010.dataprev.gov.br/sisle/paginas/42/1996/9394 Acesso em: 09/08/2019.

Lisboa. Deliberação n.º 453/2016, 15 de março de 2016. Deliberação do Conselho Científico, Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/comissao-de-etica> Acesso em: 03/09/2019.

ANEXOS

ANEXO 1: Termo da comissão de ética



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação da estudante do curso de Mestrado em Educação – Educação de Adultos, Jarinívia Siridó de Souza, intitulado “Entre a prescrição e o uso de si: o trabalho dos coordenadores pedagógicos” considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são em geral respeitados. Como se vai utilizar gravação áudio das entrevistas deverá ser notificado o Encarregado de Proteção de Dados da Universidade de Lisboa, Doutor Carlos Ribeiro, Vice-Reitor da Universidade de Lisboa (recomenda-se consultar guia de boas práticas em: <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/comissao-de-etica>).

Recomenda-se a consulta do Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia (RGPD), que passou a produzir efeitos a partir de 25 de maio de 2018, em particular dos artigos 5.º a 20.º e 32.º a 34.º. (ver <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2016:119:FULL&from=EN>), a fim de assegurar os seus princípios relativos ao tratamento de dados.

IEUL, 5 de janeiro de 2019,

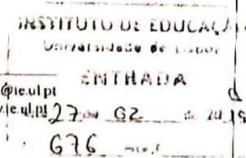
Membro da Comissão de Ética,

Professora Ana Paula Caetano

Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa Portugal

T. +351 21 794 36 33
F. +351 21 793 34 08

geral@ie.ul.pt
www.ie.ul.pt



Scanned with
CamScanner

ANEXO 2: Guião de entrevista ao coordenador pedagógico



Universidade de Lisboa – UL
Instituto de Educação - IE
Mestrado em Educação: Formação de Adultos
Pesquisa: **Entre a prescrição e o uso de si: o trabalho de coordenadoras pedagógicas.**
Rede Municipal de Fortaleza
Proponente: Jarinívia Siridó de Souza
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Guimarães

GUIÃO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

1º BLOCO: PERFIL

1. Qual é a sua formação académica?
2. Quando começou a trabalhar na Rede Municipal de Educação de Fortaleza? Que função realizava (professora, orientadora ou supervisora)?
3. Quanto tempo trabalhou como professora antes de ser coordenadora?
4. Há quanto tempo trabalha como coordenadora? Em quantas escolas já trabalhou como coordenadora?
5. Quando assumiu a função de coordenadora pedagógica, participou em ações de formação contínua? Aprendeu a realizar o seu trabalho de coordenadora com as experiências que foi vivendo no dia-a-dia?
6. Que ações de formação contínua frequentou, nomeadamente ações relacionadas com o trabalho de coordenadora? Que assuntos foram abordados nessas ações de formação?
7. Identifique por favor diferenças entre o trabalho professor e o trabalho do coordenador.
8. Como se tornou coordenadora pedagógica? Quais as motivações que tinha, que caminhos percorreu, que pessoas contribuíram para tornar-se coordenadora pedagógica, que contextos vivenciados?

2º BLOCO: TRABALHO PRESCRITO E REAL

9. Quais são as principais atividades que, como coordenadora pedagógica, tem desenvolvido no exercício de sua função? Porque considera essas as principais atividades?
10. Existe alguma atividade que realiza que não está indicada nos documentos oficiais da SME, que descrevem a função de um coordenador pedagógico, que esteja fora do enquadramento da função?
11. Porque é que realiza essas atividades? Quais são os motivos? Como se sente quando executa essas tarefas? Porquê?
12. Quando se deparou com uma situação difícil, pediu ajuda de alguém? Conseguiu solucionar sozinho essa situação? Descreva por favor essa situação? **(Como/o que/quem?)**
13. Já aconteceu de não conseguir solucionar uma situação de imediato e levar dúvidas para casa e repensar uma melhor solução? Descreva por favor a situação. **(Como/o que/quem?)**
14. Que conhecimentos precisa ter, como coordenadora pedagógica, para desenvolver a sua função? Porque é que esses conhecimentos são importantes para seu trabalho de coordenadora?
15. O que considera mais desafiador no trabalho da coordenação pedagógica? O que contribui para esses desafios? São desafios ou obstáculos? Como é que os supera?
16. Alguém contribuiu para ultrapassar essas situações? Como tem aprendido a encarar essas questões? O que aprendeu com essa pessoa/essas pessoas?
17. Diante do tempo percorrido na função, aponte por favor conhecimentos que foram adquiridos pelas situações cotidianas importantes para o trabalho que realiza? O que faria de diferente hoje no seu trabalho?



Universidade de Lisboa – UL
Instituto de Educação - IE
Mestrado em Educação: Formação de Adultos
Pesquisa: **Entre a prescrição e o uso de si: o trabalho dos coordenadores pedagógicos.**
Rede Municipal de Fortaleza
Proponente: Jarinívia Siridó de Souza
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Guimarães

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **ENTRE A PRESCRIÇÃO E O USO DE SI: O TRABALHO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**, cujo objetivo principal é *Analisar o trabalho prescrito e o trabalho real de coordenadoras pedagógicas em três escolas da rede municipal de ensino em Fortaleza, procurando compreender as aprendizagens que decorrem desta relação.*

A minha participação no referido estudo será no sentido de conceder uma entrevista e permitir observações sobre o meu exercício profissional na coordenação pedagógica com foco no trabalho prescrito e no trabalho real em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. A entrevista será gravada em áudio e as observações serão usadas registros. Ambas serão usadas exclusivamente como análise de dados que contribuam para responder aos questionamentos da pesquisa.

Fui alertado que, da pesquisa a se realizar, não posso esperar nenhum tipo de benefício material ou gratificação, mas o de contribuir para a atividade acadêmica no que concerne ao exercício dos coordenadores na cidade de Fortaleza- CE.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar na escrita do texto dissertativo, será mantido em sigilo.

A pesquisadora envolvida com a investigação trata-se de Jarinívia Siridó de Souza, aluna do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa no Curso de Mestrado em Educação de Adultos e com ela poderei manter contato pelo telefone (85) 987147551, (351) 917626205 e *e-mail*: jsirido@hotmail.com, além de também entrar em contato com a Universidade de Lisboa através do telefone (351)217943633 ou *e-mail*: geral@ie.ulisboa.pt para testar a veracidade da pesquisa.

É me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Por fim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação.

Fortaleza, CE, ____ de _____ de 2019.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO 4: Termo de autorização para pesquisa acadêmica junto a SME



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representado por seu Secretário, Jefferson de Queiroz Maia, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº 95006030609, SSP CE, e CPF/MF nº 804.074.203.04, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) aluno(a) **JARINIVIA SIRIDO DE SOUZA**, matrícula nº 40662.04, Mestrado em Educação () graduação ou () pós-graduação sendo () especialização; (X) mestrado; () doutorado, devidamente autorizada pela Universidade de Lisboa - UL, consoante os termos do processo administrativo nº P724788/2019 aqui denominado ALUNO(a), o qual pretende pesquisar, com a finalidade de analisar o trabalho prescrito e o trabalho real dos coordenadores pedagógicos, com duração de 01 (um) mês, com início previsto em 01/08/2019, e término previsto em 31/08/2019, conforme as cláusulas e condições que seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) realizar o trabalho acadêmico nas seguintes unidades escolares **EM. Deputado João Frederico Ferreira Gomes, EM. Jornalista José Blanchard Girão da Silva e EM Profº José Círio Pereira Filho**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) aluno(a) deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.



Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-002 Fortaleza, Ceará, Brasil
85 3459-5900

Scanned with
CamScanner






Prefeitura de
Fortaleza
Secretaria Municipal
da Educação

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) aluno(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

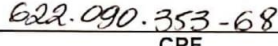
CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, 26 de Junho de 2019.


Jefferson de Queiroz Maia
Secretário Adjunto

Jefferson de Queiroz Maia
Secretário Adjunto
Secretaria Municipal da Educação


Nome completo


CPF

Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-002 Fortaleza, Ceará, Brasil
85 3459-5900

 Scanned with
CamScanner